LE DEUXIÈME CYCLE DU SECONDAIRE: PARTICULARITÉS, ENJEUX, VOIES D'AMÉLIORATION

Avis au ministre de l'Éducation et au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science

juin 1986

Conseil supérieur de l'éducation
Québec

Québec

87-01345/

LE DEUXIÈME CYCLE DU SECONDAIRE: PARTICULARITÉS, ENJEUX, VOIES D'AMÉLIORATION

Avis au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science

juin 1986

Avis adopté à la 323e réunion
du Conseil supérieur de l'éducation
le 11 juin 1986

ISBN 2-550-
Dépôt légal: deuxième trimestre 1986
Bibliothèque nationale du Québec

Table des matières

Page

Introduction 1

Chapitre 1er
Faits et données de structure et de cheminement 3

1.1 Faits et données de structure 3

1.1.1 Traits généraux des deuxièmes cycles du secondaire 3

1.1.2 Traits particuliers du deuxième cycle québécois 4

1.2 Faits et données de cheminement 9

1.2.1 L'accès général au système d'éducation 9

1.2.2 La situation à la sortie du secondaire 9

1.2.3 Les abandons sans diplôme au secondaire 12

1.2.4 L'insertion professionnelle après le secondaire 13

Chapitre 2e
Besoins et attentes 15

2.1 Les besoins de formation 15

2.1.1 Une attention plus grande à la qualité de la formation 15

2.1.2 Une formation ouverte sur la vie 16

2.1.3 Une formation qui prépare aux études ultérieures 16

2.1.4 L'attention à ceux qui quittent 17

2.2 Des besoins de préparation à la vie 18

2.2.1 Un processus d'éducation permanente 18

2.2.2 L'acquisition d'attitudes positives 19

2.2.3 Des expériences pour favoriser la transition 19

2.3 Des besoins reliés à l'orientation 21

2.3.1 Les sciences et la mathématique, facteurs de sélection 22

2.3.2 La course aux débouchés 22

2.3.3 Le malaise de l'orientation 23

Chapitre 3e
Éléments de prospective et voies d'action 25

3.1 Une poursuite généralisée du diplôme d'études secondaires (D.E.S.) 25

3.2 Une cible stratégique: la situation en douzième année de scolarité 26

3.3 Le D.E.S. comme prédicteur plus fiable 27
3.4 Des possibilités plus riches de diversification 29
3.5 Une spécificité plus nette pour la formation professionnelle 31
3.6 L'allongement du premier cycle 33
3.7 Des passerelles d'ajustement en première année de collège 35
3.8 Une nécessaire préparation à la vie active 36
3.9 Une organisation et des pratiques plus propices à l'orientation 38

Conclusion 39

Introduction

Le deuxième cycle du secondaire, qui comptait plus de 250 000 élèves en 1984-1985, constitue un tournant majeur dans le cheminement scolaire. C'est là que se solde l'enjeu de l'obtention du diplôme d'études secondaires, ce diplôme pratiquement de plus en plus considéré comme un minimum nécessaire et « normal » de formation de base. C'est là que doit aussi se faire le choix de continuer les études au-delà de l'âge de fréquentation scolaire obligatoire ou d'accéder au monde du travail, avec ce que cela suppose de choix personnels et de préparation à une insertion sociale et professionnelle positive.

Depuis vingt ans, les efforts n'ont pas été ménagés pour assurer la mise en place d'un réseau adéquat d'établissements favorisant l'accès du plus grand nombre à un enseignement secondaire de qualité. En 1981, l'adoption d'un règlement concernant le régime pédagogique allait marquer une nouvelle étape dans ce vaste mouvement de consultations et de réformes orienté vers la réalisation d'un triple objectif réaffirmé à cette occasion: faciliter l'accès de tous les enfants du Québec à des services éducatifs de qualité, faire progresser l'égalité des chances en éducation et favoriser une personnalisation accrue des services éducatifs[1].

Au moment où les premières cohortes d'élèves, engagées depuis 1982 dans le nouveau régime, parviennent au deuxième cycle du secondaire et où l'application du régime soulève difficultés et hésitations dans les milieux de l'éducation, le Conseil a jugé utile de faire du deuxième cycle l'objet d'une étude particulière. Il s'agit d'une étude qui considère le deuxième cycle comme un ensemble, plutôt que selon des aspects techniques et limités de certaines de ses composantes, et qui tente d'en saisir la situation et la dynamique particulières à l'intérieur de notre système d'éducation. Il s'en dégage des données et des perspectives qui dépassent les seuls modifications et ajustements actuellement en cours d'élaboration, notamment en matière de formation professionnelle et d'enseignement des sciences. Mais, en ouvrant ainsi la discussion sur des horizons plus larges et touchant l'organisation de l'ensemble de notre système d'éducation, il est possible de dégager des orientations et des pistes d'action susceptibles d'inspirer et d'éclairer la mise au point de ces modifications et de ces ajustements. C'est cette intention de collaborer aux réflexions en cours qui a guidé le Conseil et sa Commission de l'enseignement secondaire dans la préparation et la formulation de cet avis.

Le présent document comprend trois chapitres. Le *premier*, d'allure descriptive, rappelle un certain nombre de faits. Les uns sont relatifs à l'organisation et à la situation de notre deuxième cycle du secondaire; appuyé par des études comparatives, cet exposé permet de dégager certains traits caractéristiques de notre deuxième cycle. D'autres consignent les principales données de cheminement scolaire qui permettent de connaître ce qu'il advient des élèves à la fin du secondaire: abandon sans diplôme, accès avec diplôme au marché du travail, passage au collège, etc. L'attention est ainsi surtout portée vers les « sortants » du deuxième cycle. Le *deuxième* chapitre consiste en une analyse de caractère plus qualitatif, portant sur les principaux besoins exprimés par les élèves et les éducateurs rencontrés en cours d'année et avec lesquels la Commission de l'enseignement secondaire a systématiquement discuté de ce qu'ils considèrent comme les besoins les plus marqués des élèves du deuxième cycle. L'analyse y renvoie également aux entrevues qui ont servi de base au rapport annuel 1984-1985 du Conseil sur l'état et les besoins de l'éducation[2]. Le *troisième* chapitre a des visées d'action et de prospective. On y identifie un certain nombre de voies d'amélioration, les unes plus immédiatement praticables, les autres davantage orientées vers le moyen terme. Il traduit un effort pour aborder certains problèmes du deuxième cycle du secondaire dans des perspectives larges et renouvelées. Des recommandations ponctuent ce chapitre.

---

1. *Règlement concernant le régime pédagogique du secondaire*, Québec, MEQ, 1981, p. 5.

2. C.S.E., *Apprendre pour de vrai*. Témoignages sur les enjeux et les conditions d'une formation de qualité, Québec, 1985.

Chapitre 1
Faits et données de structure et de cheminement

Ce premier chapitre consigne un certain nombre de faits et de données relatifs aux particularités de notre deuxième cycle du secondaire et au cheminement des élèves qui le fréquentent. L'objectif poursuivi est d'identifier divers éléments et facteurs susceptibles d'éclairer — sous un jour nouveau, peut-on espérer — à la fois les besoins et les contraintes liés à ce niveau d'études.

1.1 Faits et données de structure[1]

La situation de notre deuxième cycle du secondaire est plus complexe qu'il n'y paraît à première vue. En effet, il est impossible d'en percevoir la nature et les défis particuliers sans tenir compte d'un choix structurel plus global, selon lequel nous avons, au Québec, institué quatre ordres d'enseignement plutôt que trois, comme cela est le cas pratiquement partout ailleurs.

1.1.1 Traits généraux des deuxièmes cycles du secondaire

Dans l'ensemble de la documentation internationale, on accorde une place importante au deuxième cycle du secondaire. Diversement dénommé — « Upper Secondary School », « enseignement secondaire de second degré », « école secondaire supérieure », etc. —, le deuxième cycle du secondaire désigne toujours ce niveau d'études qui, sans être de l'ordre postsecondaire ou supérieur, va au-delà de l'école commune de base et marque une étape importante dans les choix d'orientation.

Si l'on voulait retenir les traits généraux les plus importants des deuxièmes cycles du secondaire, il faudrait sûrement retenir les suivants.

A. Il s'agit d'un niveau d'études qui se situe *au-delà de la scolarité de base* et, entièrement ou très largement, au-delà de l'âge de la fréquentation scolaire obligatoire. Généralement clairement identifié comme tel dans les systèmes européens, il trouve également son correspondant dans les systèmes nord-américains qui, en favorisant davantage la continuité des études jusqu'à une douzième année de scolarité, ont eu tendance à allonger la période de scolarité de base.

B. Le deuxième cycle du secondaire survient généralement à une étape qui correspond aux *dixième, onzième et douzième* années d'études — parfois aussi, mais rarement, à une treizième. Traduit en fonction des groupes d'âges très largement majoritaires qui le fréquentent, le deuxième cycle correspond globalement aux classes des 16-19 ans.

C. Le deuxième cycle du secondaire marque très généralement le début d'une *importante diversification* des profils de formation. Cette diversification peut se faire par le biais de cours à option, de programmes entiers, de voies d'intensité, parfois même par la fréquentation d'établissements différents. C'est un niveau d'études qui rompt nettement avec l'homogénéité de contenu et d'orientation sur laquelle est construite la scolarisation commune de base.

D. Le deuxième cycle du secondaire comporte des possibilités d'accéder à des *formations techniques ou professionnelles* destinées à préparer l'entrée sur le marché du travail. La nature, l'intensité et le caractère proprement professionnel de ces voies de formation varient beaucoup selon les systèmes. Ils sont généralement moins hâtifs et à caractère plus général en Amérique du Nord et en Grande-Bretagne, les systèmes d'Europe continentale pratiquant une orientation professionnelle plus directe et plus poussée.

---

1. On trouvera dans un document technique distinct les principales conclusions d'analyses comparatives menées au Conseil. Le présent chapitre s'en inspire directement. Pour plus de détails, le lecteur pourra s'y référer. Voir: Marsolais, A., Paré, J.-L., Valois, P., *Le deuxième cycle d'enseignement secondaire ou son équivalent: comparaison de sept systèmes d'éducation avec le système d'éducation du Québec*. Québec, C.S.E., 1986.

E. Le deuxième cycle s'ouvre généralement sur *l'accès aux études supérieures*, y compris aux études universitaires. Parfois plus long pour les élèves qui se destinent à l'université, le deuxième cycle constitue un lieu de diversification et d'orientation qui débouche ou sur le marché du travail ou sur des formations de niveau supérieur. Au terme du deuxième cycle du secondaire, parfois à condition d'avoir opté pour les profils qui y conduisent, l'étudiant peut accéder ou à des instituts supérieurs ou au premier cycle (« undergraduate ») de l'université.

Il y a un éventail assez large de modes d'organisation du deuxième cycle du secondaire. Celui-ci est même très diversement circonscrit. Dans certains cas, les divers programmes de deuxième cycle sont dispensés dans des établissements différents. Dans d'autres cas, comme en Suède et en France, l'entrée au deuxième cycle coïncide pratiquement avec la fin de la fréquentation scolaire obligatoire. Il arrive aussi que les performances réussies au premier cycle aient un effet déterminant sur l'orientation scolaire ultérieure et, de fait, dirigent les élèves vers des études longues, des études courtes ou l'apprentissage en milieu de travail. La gamme des modèles est considérable.

1.1.2 Traits particuliers du deuxième cycle québécois

Même si l'on doit se méfier des projections et des comparaisons simplistes, il n'est pas possible de comprendre notre deuxième cycle du secondaire sans se référer à l'ensemble des balises précédemment évoquées. D'ailleurs, ses racines historiques renvoient elles-mêmes à ce genre de points de comparaison, les planificateurs québécois ayant eu le souci, au-delà des originalités qu'ils ont introduites ici, de garder à notre système une nécessaire comparabilité avec les systèmes occidentaux.

Bon nombre de particularités caractérisent toutefois notre deuxième cycle. Sans doute essentiellement attribuables à l'institution d'un quatrième ordre d'enseignement — l'ordre collégial —, ces particularités sont essentielles à l'intelligence des défis particuliers que, comme doit le faire notre organisation universitaire elle-même, l'organisation de notre école secondaire doit pouvoir relever de la manière la plus fonctionnelle possible. Les principaux traits caractéristiques à retenir sont les suivants.

A. Notre deuxième cycle du secondaire *commence plus tôt* qu'ailleurs, c'est-à-dire en troisième année du secondaire, ce qui correspond à une neuvième année d'études. De plus, sauf pour les élèves qui, de manière d'ailleurs accidentelle dans l'ancien régime pédagogique actuellement encore en vigueur, font une sixième année de formation professionnelle intensive, notre deuxième cycle *finit plus tôt* que ce qu'on observe ailleurs, notamment en Amérique du Nord. En effet, la dernière année de notre secondaire correspond à une onzième année d'études, contre une douzième année dans les systèmes nord-américains.

Du point de vue de la démarcation des étapes, la césure entre nos ordres d'enseignement est évidemment plus nette que celles qui ponctuent le passage entre les cycles. Sauf dans les cas où les premières années du secondaire se donnent dans le même établissement que les années du primaire, le passage d'un ordre à un autre s'accompagne ici d'un changement d'établissement. Cela invite à reconnaître une signification particulière au fait que notre deuxième cycle se termine avec la onzième année de scolarité. Après cette étape, les élèves accèdent au marché du travail ou aux études supérieures, avec ce que cela suppose de prise d'autonomie personnelle et de reconnaissance familiale et sociale de cette prise d'autonomie. Avec une fin de deuxième cycle après onze ans de scolarité, le Québec favorise cette transition un an plus tôt qu'ailleurs en Amérique du Nord, plus tôt aussi que dans les systèmes européens qui engagent les élèves dans un deuxième cycle.

B. Notre deuxième cycle du secondaire *ne débouche pas directement sur le premier cycle universitaire*. Du côté de la formation technique et professionnelle, la césure secondaire — collège a son équivalent presque partout. Dans certains cas — par exemple, en Allemagne, en Suède et en France —, cette transition se produit plus tôt; en d'autres cas, essentiellement en Amérique du Nord elle survient plus tard, c'est-à-dire après une douzième année; en Angleterre, le passage se fait aussi après une onzième année. Mais, du côté des programmes généraux ou préuniversitaires, la situation

du Québec semble bien unique et n'est même pas à rapprocher des systèmes qui prévoient un collège dispensant aussi le premier cycle universitaire: notre deuxième cycle ne donne pas directement accès aux études universitaires[2]. Presque partout ailleurs, on passe directement du deuxième cycle du secondaire à l'université, après une douzième année d'études (en Belgique, en France, en Ontario, aux États-Unis) ou une treizième année (en Allemagne). En Angleterre, on y accède après les deux années d'études (le « sixth form ») qui suivent les cinq années du secondaire proprement dit et qui sont dispensées dans les écoles secondaires, dans les « Sixth Form Colleges » ou dans les « Colleges of Further Education ».

C. L'âge probable de fin de la *fréquentation scolaire obligatoire* est généralement atteint à mi-chemin de notre deuxième cycle du secondaire. À cet égard, le Québec se rapproche davantage des états nord-américains que des systèmes européens. Dans ces derniers, l'entrée au second cycle a tendance à coïncider avec la fin de la fréquentation scolaire obligatoire. En Amérique du Nord, on a plutôt parié que l'incitation à obtenir le diplôme d'études secondaires pouvait prendre efficacement le relais de l'obligation légale: les taux de fréquentation et de « diplomation » indiquent qu'on y a d'ailleurs largement réussi.

La loi québécoise fixe à quinze ans révolus la fin de la fréquentation scolaire obligatoire: en fait, l'élève doit terminer l'année scolaire au cours de laquelle il a eu seize ans. Pour la plus grande partie des élèves, c'est vers la quatrième année du secondaire que survient la levée de cette obligation légale, soit environ un an avant l'obtention du premier diplôme; en raison de retards scolaires, elle survient en troisième année du secondaire pour près du tiers des élèves. C'est dire que, de manière générale et d'un point de vue structurel, la fin de la fréquentation scolaire obligatoire ne coïncide, au Québec, ni avec une étape significative, ni avec un diplôme. Mais les données statistiques indiquent qu'elle ne coïncide pas davantage avec quelque mouvement de sortie massive des jeunes vers le marché du travail: en effet, plus des trois quarts des élèves qui abandonnent leurs études sans avoir obtenu le diplôme d'études secondaires sont actuellement âgés d'au moins dix-sept ans. Tout se passe donc effectivement comme si, plus que ne le ferait une obligation légale prolongée, d'autres facteurs influençaient positivement les jeunes à demeurer aux études. Parmi ces facteurs, il faut assurément mentionner le maintien du droit strict aux services éducatifs et leur gratuité pour les jeunes en continuité de cheminement, l'incitation sociale à persévérer à l'école et la demande restreinte du marché du travail pour une main-d'oeuvre de jeune âge.

D. Considéré en fonction du nombre d'années de scolarité et vu comme diplôme couronnant les deux cycles du secondaire, le D.E.S marque, pour ainsi dire, un *seuil intermédiaire*. Il s'obtient plus tôt que les diplômes nord-américains d'études secondaires, mais plus tard que les diplômes marquant la fin des premiers cycles européens, compliquant ainsi les comparaisons précises, la reconnaissance réciproque des équivalences et l'admission dans les établissements. Le phénomène est évidemment à relier au fait que notre deuxième cycle commence et finit plus tôt.

Cette particularité oblige à traiter notre D.E.S. comme un diplôme qui n'a pas vraiment son équivalent dans tous les systèmes avoisinants. Elle se répercute également sur la situation de notre diplôme d'études collégiales (D.E.C.) qui, lui, s'obtient plus tard que tous les diplômes du deuxième cycle, à un moment où les candidats des mêmes groupes d'âge sont déjà à l'université depuis un an.

---

2. C'est ce qui autorise à penser que, s'il avait voulu s'aligner sur les systèmes nord-américains et avait disposé autrement des héritages du système antérieur, le rapport Parent aurait aussi bien pu dessiner une configuration comprenant une école de base de douze ans débouchant sur l'université (ou sur des collèges universitaires de premier cycle) et sur des collèges orientés vers la formation technique et professionnelle et ayant mission communautaire d'éducation des adultes, en formation générale comme en formation technique et professionnelle. On peut penser que certains programmes professionnels spécialisés du secondaire auraient aussi eu tendance à émigrer vers les collèges de ce type.

E. Notre deuxième cycle du secondaire présente une grande homogénéité, voire une *grande uniformité de contenu*. Avec huit unités de cours à option en quatrième année et douze en cinquième année, il comporte un tronc commun dont l'importance relative est de l'ordre de 80%, alors que la plupart des régimes pédagogiques nord-américains ne dépassent guère 50%. Cette faible diversité ne caractérise pas seulement l'importance relative des cours à option. Elle traduit aussi le fait qu'il n'y a pas de « voies » à l'intérieur du tronc commun et, mis à part le cas de la formation professionnelle, pas davantage de profils de formation bien identifiés.

Pratiquement partout dans le monde, la tendance est de dispenser des programmes fondamentalement communs jusqu'à l'âge de quinze ou seize ans: c'est le principe même de la scolarité de base. Par la suite, on observe une nette diversification. Cette diversification comporte des degrés, qui vont des options simples aux niveaux de densité (« O Level » en Angleterre, « Advanced Level » en Ontario, « Advanced Placement » et « Honours » aux États-Unis), ou même aux profils d'orientation, voire aux établissements. Comparé aux pratiques des autres systèmes, notre deuxième cycle du secondaire est très peu diversifié[3].

F. Notre deuxième cycle du secondaire est en étroite *continuité avec le premier cycle;* à bien des égards, il s'y apparente même beaucoup, à telle enseigne qu'on pourrait croire que l'ensemble de notre secondaire est, en fait, du type premier cycle.

Cette continuité se manifeste de plusieurs manières. Il y a d'abord l'uniformité des contenus dont on vient de traiter: cette uniformité est généralement plus caractéristique du premier cycle que du second. Il y a aussi le fait que, de manière très majoritaire, le deuxième cycle se donne dans la même école que le premier: pour la majorité des élèves et des écoles, le secondaire constitue un cheminement continu de cinq années d'études[4].

En troisième lieu, il faut souligner le fait que la sanction donnant droit au D.E.S. porte sur les cours et les performances de l'ensemble du premier et du deuxième cycles. Par rapport aux systèmes étudiés, cette particularité constitue même un cas d'espèce. Qu'il s'agisse d'une première sanction survenant à la fin d'un premier cycle comme en France, en Suède en Allemagne, ou d'une première sanction pratiquée à la fin de l'ensemble du secondaire comme en Angleterre et aux États-Unis[5] — le secondaire pouvant y être ou non divisé en deux cycles —, ce n'est pas avant l'âge de quatorze ans que l'élève voit les cours suivis sanctionnés en vue du premier diplôme. Au Québec, le régime fait en sorte que, dès la première année du secondaire, soit à l'âge de douze ans, l'élève accumule des crédits pour le D.E.S.

G. Le *mode d'orientation* pratiqué par notre deuxième cycle du secondaire est *plus libéral que dirigiste*, en ce sens que les décisions d'orientation sont peu déterminées par l'établissement. Cette approche est tout à fait conforme à l'esprit nord-américain d'une éducation secondaire largement accessible. Alors que, dans plusieurs systèmes européens, la sanction du premier cycle détermine largement l'orientation ultérieure et s'appuie généralement sur une concertation des autorités scolaires et des familles, l'approche nord-américaine veut plutôt que le diplôme d'études secondaires

---

3. Connaissant une situation de très grande diversité, plusieurs systèmes nord-américains cherchent actuellement à renforcer leur « core curriculum ». À l'inverse et parce qu'ils ont pratiqué un curriculum à caractère très homogène, les Japonais semblent amorcer un processus de diversification. Pour les dernières années du secondaire, tout se passe donc comme si on visait un meilleur équilibre entre l'homogénéité de la formation de base et la diversité des champs et des types de formation. Le deuxième cycle québécois est notablement homogène.

4. En 1983-1984, 32 950 élèves de 1ère et de 2e années du secondaire fréquentaient des écoles dites de 1er cycle, 105 860 élèves des mêmes niveaux fréquentaient des écoles offrant les deux cycles. (Voir: CSE, *Les diverses formes de regroupement des élèves au premier cycle du secondaire*. Avis au ministre de l'Éducation, mai 1985).

5. L'Ontario se distingue en prévoyant, parallèlement au diplôme de trente unités qui couronne normalement la deuxième année, un certificat d'études d'une valeur de seize unités, en principe accessible à la fin d'une dixième année.

permette le passage à un ordre supérieur d'enseignement, lequel applique le plus souvent une politique de porte ouverte. L'approche nord-américaine favorise une plus grande part d'autodétermination chez les jeunes et réduit l'emprise institutionnelle sur le choix des cheminements ultérieurs.

Les choses ne doivent évidemment pas être simplifiées outre mesure: on sait, en effet, que les échecs dans certaines matières clefs comme la langue maternelle et les mathématiques pèsent lourdement — dans les faits sinon toujours dans le discours explicite — sur l'orientation future. Mais, du point de vue des objectifs et des pratiques officiels du système, on peut dire que l'orientation pratiquée dans notre école secondaire est de style plutôt nord-américain: elle y est plus individuelle, plus tardive, moins irréversible que dans la plupart des systèmes européens, plus « risquée » aussi. On peut d'ailleurs considérer positivement le fait que les notes obtenues aient un impact scolaire et social moins déterminant que dans les systèmes qui orientent plus précocement et plus fermement les jeunes. Un tel choix social, marqué au coin de la patience et de la chance donnée au coureur, entraîne quasi inévitablement le risque d'une certaine médiocrité des apprentissages chez bon nombre d'élèves de 15-17 ans, surtout chez les élèves « moyens », indécis quant à leur orientation future et souvent laissés à eux-mêmes, sans grande motivation ni véritable encadrement. Telle est, en tout cas, l'une des conclusions majeures d'une étude américaine récente sur l'école secondaire[6].

Les valeurs et les visées qui sous-tendent un tel choix social ont des racines profondes chez nous et n'ont rien perdu de leur pertinence. Mise en relation avec les traits particuliers rappelés plus haut, l'explication de ces modes d'orientation permet de mieux comprendre le fonctionnement et la dynamique propre de notre deuxième cycle du secondaire.

H. La place de la *formation professionnelle* dans notre deuxième cycle du secondaire constitue aussi *un cas d'espèce*. D'abord parce qu'elle commence plus tôt que dans les autres systèmes: dans l'ancien régime encore en vigueur, elle peut même commencer dès la troisième année du secondaire. Et aussi parce qu'elle y est plus spécialisée et plus franchement professionnelle. En fait, la situation a quelque chose de paradoxal, puisque, tout en étant ainsi plus directement orientée vers l'exercice d'un métier, la formation professionnelle est actuellement insérée à l'intérieur de la scolarité de base, avant même la fin de l'âge de la fréquentation scolaire obligatoire, et donne accès à un diplôme d'études secondaires assorti d'une mention de spécialité.

Dans les systèmes nord-américains, on dispense des programmes professionnels d'un type beaucoup plus large (« Industrial Arts », par exemple), ouvrant sur la vie active et le monde du travail et mettant l'accent sur l'acquisition de certaines habiletés (« Life Skills ») non spécialisées. On y note aussi une tendance à reporter vers le « collège communautaire » les programmes plus directement préparatoires à l'exercice de métiers définis. Ceux-ci sont d'ailleurs de moins en moins nombreux à être dispensés en onzième et douzième années du secondaire. Dans les pays européens, on trouve une pratique, absente ici, de formation de caractère préprofessionnel. On y voit également des programmes de formation technique non strictement professionnelle, particulièrement en Angleterre, où le secondaire comporte un profil en « Craft, Design and Technology », et en Allemagne, où une année de « polytechnique » non spécialisée est offerte après la fin de la scolarité obligatoire.

Cette précocité et cette spécialisation particulières de la formation professionnelle offerte à l'intérieur de notre deuxième cycle s'accompagnent d'une dynamique moins libérale de l'orientation des élèves. Est-ce parce que la formation professionnelle constitue la seule vraie diversification possible, voir la seule « alternative » pédagogique, dans un curriculum notablement uniforme? On peut le penser. En tout cas, l'observation permet de constater que l'élève est actuellement souvent orienté vers la formation professionnelle, au moins autant qu'il ne s'y oriente lui-même activement. La formation professionnelle est un cas où, d'une manière qui n'a guère son équivalent dans notre système, les règles institutionnelles de sélection déterminent massivement l'issue du processus d'orientation.

---

6. POWELL, FARRAR ET COHEN, *The Shopping Mall High School*. Boston, Houghton Mifflin Co., 1985.

Tels peuvent apparaître, aux yeux de qui veut comprendre la nature de notre deuxième cycle du secondaire, les principaux traits particuliers de notre système scolaire. Même s'il n'était pas question d'en faire une monographie exhaustive, le Conseil a cru important de retenir ici les éléments essentiels des études qu'il a fait mener sur le sujet, principalement en raison de l'importance des conclusions qui en découlent. Ces *conclusions majeures sont au nombre de quatre.*

A. Notre deuxième cycle du secondaire constitue *un cas original* à maints égards. Il traduit, selon des sédimentations et des regroupements repérables à l'analyse, les choix qui ont été faits au Québec au tournant et au cours des années 60. Si bien qu'on ne peut pas lui appliquer sans nuances importantes le discours internationalement tenu sur les visées et les structures des deuxièmes cycles du secondaire. Cette précaution n'est pas purement académique, puisque le discours québécois sur notre deuxième cycle n'est pas sans lien, lui, avec les paramètres internationaux; c'est que, même en optant pour des structures originales, concepteurs et planificateurs d'ici n'ont pas renoncé à assurer certaines correspondances avec les systèmes nord-américains et européens.

B. Il est pratiquement impossible de bien saisir la dynamique de notre deuxième cycle sans tenir compte aussi de *ce qui se passe en douzième année de scolarité,* que celle-ci consiste en une sixième année secondaire de type professionnel ou en une première année de l'ordre collégial. Cela s'impose dans la mesure où on s'intéresse au comportement des groupes d'âges: la sixième année de secondaire professionnel et la première année de collège[7] correspondent à une douzième année d'études, laquelle est comprise dans le curriculum secondaire de base des systèmes nord-américains et de plusieurs systèmes européens. Ce n'est pas que, dans notre système, la douzième année ait quelque signification fonctionnelle particulière; c'est plutôt que, par rapport aux performances globales de fréquentation scolaire, il nous est difficile de nous situer en marge et de ne pas tenir compte de ce qui se passe en douzième année de fréquentation scolaire[8].

C. Par rapport aux réalités et aux pratiques nord-américaines, l'objectif d'un *accès généralisé au diplôme d'études secondaires* n'a *rien d'excentrique* ou de marginal. L'analyse comparative des systèmes permet de faire émerger un fait que les discussions courantes ont tendance à passer sous silence: notre D.E.S. est obtenu au terme de onze années d'études. Surtout si, comme c'est le cas, cette étape est l'occasion d'une chute des taux de scolarisation, il n'y a pas vraiment lieu de voir dans cet objectif quelque originalité prétentieuse.

D. La situation particulière de notre deuxième cycle crée *un ensemble de contraintes* qui ne sont pas aisément surmontables, ni même d'emblée conciliables. Ainsi, en tant que tel, notre deuxième cycle se doit de proposer une diversification des contenus; mais, parce qu'il est précoce et s'apparente beaucoup à un premier cycle, on comprend qu'il doive tenir à plus d'homogénéité. Autre dilemme: une fin de deuxième cycle en onzième année de scolarité constitue une barre moins élevée qu'ailleurs, mais la fixer à la fin du collège nous placerait en tête du peloton. Corrélativement, la prise d'autonomie personnelle se trouve à être structurellement « suggérée » aux jeunes qui terminent leur onzième année, plutôt qu'après une douzième année comme dans l'ensemble de l'Amérique du Nord.

---

7. Surtout la première année d'études générales de l'ordre collégial, puisque, dans le cas de la formation technique et professionnelle, on a déjà signalé que notre césure entre le secondaire et le collégial trouve plus aisément son pendant ailleurs.

8. De manière analogue, il est difficile de comprendre la structure de notre système universitaire sans tenir compte de la deuxième année du collège, particulièrement de la deuxième année du secteur général. Là aussi, la prudence s'impose concernant toute transposition à notre premier cycle universitaire des discours actuellement répandus aux États-Unis sur les réformes souhaitables du premier cycle. Une application sans nuances qui ne tiendrait pas compte de l'existence du collège québécois pourrait comporter de fâcheux inconvénients.

Des contraintes de même type affectent la formation professionnelle. Sa place dans notre deuxième cycle, on l'a vu, constitue un cas d'espèce dans un cas d'espèce. Parce qu'on est au deuxième cycle, il est normal que soit offerte la possibilité de s'orienter vers le marché du travail; mais, parce que notre deuxième cycle commence tôt et que nos programmes professionnels ont un caractère plus spécialisé qu'ailleurs, on comprend les réticences partagées concernant la pertinence d'y engager des jeunes de quinze ans. Au surplus, la tendance québécoise à reporter le moment de l'entrée en formation professionnelle épouse très largement les pratiques qui prévalent ailleurs.

En somme, sous quelque angle qu'on l'envisage, notre deuxième cycle du secondaire présente des particularités qui permettent de comprendre les difficultés que nous éprouvons à adopter les solutions les plus satisfaisantes concernant les dispositions du régime pédagogique. Le dossier de la formation professionnelle est particulièrement éloquent à cet égard. En suggérant de prendre en considération la structure et la situation originales de notre deuxième cycle, le Conseil est d'avis qu'on favorise les reculs nécessaires à l'adoption d'approches plus souples que celles qui ont été prônées jusqu'ici. Nos originalités nous imposent déjà des difficultés et des contraintes; nous n'avons rien à gagner à y ajouter des rigidités supplémentaires.

1.2 Faits et données de cheminement

Pour ce faire une idée exacte de la situation, il faut dépasser les seules données de structure. En effet, c'est finalement le comportement des élèves qui permet de saisir la dynamique d'un système. C'est dans cette perspective que certaines données essentielles relatives au cheminement des élèves sont ici brièvement consignées.

1.2.1 L'accès général au système d'éducation

Dans son rapport annuel 1984-1985 sur l'état et les besoins de l'éducation, le Conseil a présenté un tableau illustrant les données globales de l'accès de la population québécoise aux divers niveaux de scolarité. Il a paru utile de le reproduire ici, à la manière d'une toile de fond susceptible d'éclairer les données relatives à l'enseignement secondaire. (Voir le tableau 1, où apparaissent à la fois les nombres réels d'individus inscrits et les taux de probabilité découlant des comportements observés.)

1.2.2 La situation à la sortie du secondaire

Ainsi que cela ressort des données consignées dans le tableau 1, la situation globale relative aux sortants du secondaire se présente schématiquement comme suit:

- 21,6% des élèves quittent le secondaire sans diplôme; plus des deux tiers de ces élèves proviennent du général et près du tiers proviennent du professionnel;

- 26,1% des élèves obtiennent leur diplôme d'études secondaires, mais ne poursuivent pas leurs études; le tiers de ces élèves proviennent du général et les deux tiers proviennent du professionnel; à ce pourcentage viendra s'ajouter un autre 18% environ, constitué d'élèves qui, s'étant inscrits au collège, reviendront après quelques sessions sur le marché du travail avec le seul diplôme d'études secondaires;

- 53,2% des élèves obtiennent leur diplôme et accèdent au collégial.

Globalement, au terme des études secondaires, un élève sur deux entreprend des études collégiales et un sur deux entre directement sur le marché du travail. Par ailleurs, si l'on tient compte des abandons en cours d'études collégiales, c'est plus de 65% des jeunes qui entrent dans la vie active soit sans aucun diplôme, soit avec le seul diplôme d'études secondaires. C'est dire combien il est vrai que c'est à l'école secondaire, particulièrement au deuxième cycle, que se posent pour la très grande majorité les principaux problèmes de formation, d'orientation et de préparation à la vie active.

Statistiques sur le cheminement scolaire en 1983-1984

Tableau 1

Note: La plupart des taux et nombre absolus apparaissant dans ce graphique proviennent de publications et de travaux dont la liste apparaît à la page suivante[9]. Cependant, pour avoir un tableau complet de l'accès de la population aux études, nous avons dû compléter certains calculs surtout au niveau universitaire en nous assurant tout de même de les baser sur des nombres réels.

Maternelle: notes

- *la plupart des élèves en mat. - 4 ans sont en classe d'accueil ou de francisation*
- *moins de 9 % des élèves en mat. sont identifiés comme EDAA[1]*

Primaire: notes

- *10,3 % identifiés EDAA surtout comme troub. lég. d'ap.*
- *moins de 5 % font une 7e avant de passer au sec.*
- *moins de 2 % fréquentent l'école privée*

Poursuite des études

Maternelle
- 4 ans (6 252)
- 5 ans (91 882)

Primaire
- 1re année (97 030)
- 2e année (91 477)
- 3e année (92 287)
- 4e année (89 917)
- 5e année (88 318)
- 6e année (88 096)
- 7e année (3 921)

Secondaire: notes

- *7,3 % de EDAA, donc moins qu'au prim., mais surtout des troub. grav. d'ap.*
- *24 % des élèves de 4e sec. sont en formation profes.*
- *près de 10 % vont au secteur privé*

Secondaire
- 1re année (98 690)
- 2e année (92 897)
- 3e année (100 317)
- 4e année (99 474)
- 5e année (95 711)
- 6e année (12 229)

26,1 %

Collégial: notes

- *en 2e année: 40 % des étudiants en form. prof. alors qu'ils étaient 45 % en 1re année*
- *15 % des finissants du prof. vont à l'univ. comparés à 90 % de ceux du gén.*

Collégial
- 1re année (78 208)
- 2e année (58 705)
- 3e année (19 745)

14,2 %

Université: notes

- *en 1re année du 1er cycle, toutes formations confondues, il y a 55 056 ét. à temps plein comparé à 79 775 ét. à temps part*
- *il est à noter que 2 pers. approxim. sur les 1000 qui auraient débuté en 1re année du prim. 20 ans auparavant ont obtenu un doctorat.*

Université

1° cycle
- 1re année (55 056)
- 2e année (15 987)
- 3e année (12 642)

10,2 %

2° cycle (ensemble) *

0,3 %

3° cycle (ensemble) **

0,2 %

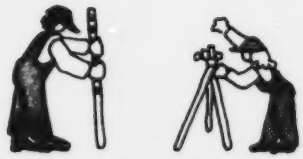
Légende

Taux d'accès à un niveau d'enseignement

Taux de non-poursuite des études

sans diplôme

avec diplôme



Marché du travail

* Niveau maîtrise
(2° cycle - toutes les années)
10 452 étudiants

** Niveau doctorat
(3° cycle - toutes les années)
2 926 étudiants

1. EDAA: sigle pour enfants en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
2. Sur 78 208 (53.2%) élèves du secondaire qui entreprennent des études collégiales, 42 926 (29.2%) s'inscrivent à des études « générales » et les autres, 35 282 (24.0%), à des études « professionnelles ».

Gilles Boudreault

Chaque année, les jeunes qui ont quitté l'école secondaire pour aller sur le marché du travail sont l'objet d'une « Relance »; celle-ci est faite pour connaître ce qu'ils sont devenus. Les derniers résultats disponibles remontent au 30 mars 1984 et portent sur la situation des sortants de la promotion 1982-1983. On y constate qu'un peu plus de la moitié (51%) avaient un emploi au moment de l'étude. Le tableau suivant illustre la position respective des diplômés et des non-diplômés selon le type de formation, générale ou professionnelle (Tableau 2).

Tableau 2: Les sortants du secondaire (1982-1983) et l'emploi

1) *Les non-diplômés:*

— *de la formation professionnelle* *(8 167)*

courte	42%	travaillent (soit 871 sur 2095)
longue	53%	travaillent (soit 2986 sur 5657)
supplémentaire	70%	travaillent (soit 290 sur 415)

— *de la formation générale* *(20 180)*

41% travaillent (soit 8236)

2) *Les diplômés:*

— *de la formation professionnelle* *(16 600)*

courte	46%	travaillent (soit 1236 sur 2683)
longue	65%	travaillent (soit 7565 sur 11 637)
supplémentaire	66%	travaillent (soit 1496 sur 2274)

— *de la formation générale* *(7 926)*

54% travaillent (soit 4280)

---

9. Documents consultés pour l'élaboration du graphique sur l'accès à l'éducation au Québec en 1983-1984.

— *Statistiques de l'enseignement 1983-1984, Effectifs scolaires*, Direction des études économiques et démographiques, MEQ, 28-1743, 8485-892, 102 pages.

— *Éducation Express* (numéro sur la défense des crédits du MEQ), Vol. 2, 1985.

— *Les abandons au secondaire: une mesure du phénomène*, D. Maisonneuve, MEQ, 1984.

— *Les abandons sans diplôme au secondaire*, D. Maisonneuve, MEQ, 1984.

— *La persévérance scolaire au secondaire et au collégial*, D. Maisonneuve, MEQ, 1985.

— *L'accès à l'université*, Robert Maheu, MEQ, 1985.

— *L'accès à l'université au Québec... de 1978-1979 à 1981-1982*, André Lespérance, MEQ, 1984.

— « Admissions à l'automne 1983 », communiqué de presse de la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec, Montréal, 12 novembre 1984.

La situation difficile de l'ensemble (45% de chômage) fait ressortir avec plus d'évidence les avantages relatifs de certaines formations. Ainsi, la formation professionnelle supplémentaire est celle qui conduit le plus efficacement à un emploi. Le peu de différenciation entre les diplômés et les non-diplômés s'explique peut-être par le fait que ces élèves ont persévéré au-delà d'une cinquième année du secondaire; la durée accrue de leur formation professionnelle les qualifie plus immédiatement pour l'emploi. On peut aussi invoquer la nature des programmes offerts, mieux adaptés aux besoins de l'emploi. On note aussi que le diplôme d'études secondaires avec mention de formation professionnelle (longue), obtenu au terme de cinq années d'études, offre également d'assez bonnes chances d'obtenir un premier emploi. Enfin, les décrocheurs de la formation générale obtiennent le plus bas taux d'embauche (41%), tandis que les diplômés de la formation générale, avec 54%, dépassent à peine la moyenne d'ensemble (51%).

1.2.3 Les abandons sans diplôme au secondaire

L'amélioration de la persévérance scolaire au secondaire, évidente lorsqu'on observe l'évolution des taux d'accès au diplôme (de 58,5% en 1976 à près de 80% en 1984), se traduit de façon plus immédiate par une baisse du phénomène des abandons. Le nombre net des décrocheurs (tenant compte des retours aux études de non-diplômés) chez les élèves âgés de moins de 20 ans a chuté d'année en année pour représenter 20,7% des sortants du secondaire en 1984.

La distribution des décrocheurs selon l'âge (Tableau 3) relève que 80% des abandons concernent des élèves âgés de 17 ou 18 ans, c'est-à-dire à l'âge où les autres élèves obtiennent normalement leur diplôme; près de la moitié d'entre eux avaient atteint la cinquième année du secondaire (Tableau 4).

Tableau 3: Distribution selon l'âge des abandons nets* sans diplôme du secondaire chez les élèves de moins de 20 ans à l'enseignement régulier; Québec, 1983-1984.

Âge au 1er juin 1984	Abandons nets
14	222
15	1 979
16	836
17	11 236
18	7 072
19	1 268
Total	22 613

* Tenant compte des retours aux études de non-diplômés.

Tableau 4: Abandons nets sans diplôme du secondaire selon la classe atteinte, Québec, 1981-1982*.

1re secondaire	1 424
2e secondaire	1 967
3e secondaire	7 422
4e secondaire	4 857
5e secondaire	13 964
Total	29 634

Source: Daniel Maisonneuve, *Les abandons au secondaire, une mesure du phénomène*, DEED, décembre 1983, compilations mises à jour en mars 1985.

* Malgré l'absence de données précises pour 1983-1984, les tendances observées sont toujours actuelles.

Il y a un lien évident entre le prolongement de la fréquentation scolaire et la capacité d'insertion socioprofessionnelle. Il n'est donc pas étonnant que le plan d'action relatif à l'insertion sociale et professionnelle des jeunes, mis de l'avant par le ministère de l'Éducation sur le thème « L'École, c'est encore l'option gagnante », ait contribué à ramener plus de 17 000 d'entre eux à l'école en 1984-1985 et 22 000 en 1985-1986. Des possibilités nouvelles sont également offertes aux personnes qui ont quitté l'école depuis plus de neuf mois et qui veulent y revenir afin de compléter leurs études secondaires. Elles peuvent choisir le régime pédagogique qui répond le mieux à leurs besoins: soit la formation générale au secondaire régulier dans une organisation spécifique pour raccrocheurs; soit la formation générale au secondaire pour adultes dans un régime adapté à une situation de rattrapage scolaire; soit la formation professionnelle, dans des profils touchant à l'intégration au marché du travail (par le biais de stages en milieu de travail), au perfectionnement et à la formation à une fonction de travail. Le comportement des populations cibles semble bien indiquer que de plus en plus de gens sont convaincus de cela même que démontrent les données statistiques: *la probabilité de trouver un emploi s'accroît avec les années d'études et les diplômes obtenus.*

1.2.4 L'insertion professionnelle après le secondaire

Même s'il n'apparaît plus aussi clairement que le marché du travail peut absorber l'ensemble des nouveaux diplômés, même de niveau élevé, l'éducation demeure l'atout le plus important dans la détermination du niveau du revenu d'une personne. Il n'y a sans doute pas de lien direct et absolu entre la scolarisation et le poste occupé sur le marché du travail, mais l'éducation s'impose de plus en plus comme condition nécessaire pour gagner sa vie dans la société technologique actuelle.

La structure même de l'emploi est en crise. Plus qu'un simple problème d'ajustement de l'offre et de la demande, nos sociétés connaissent une sorte « d'inflation de l'éducation »: un niveau d'éducation donné conduit, au fil des années, à des conditions socio-économiques de moins en moins intéressantes. Le nombre de fonctions d'encadrement et d'organisation du travail n'est pas forcément en correspondance avec l'afflux de diplômés, tandis que se multiplient les emplois d'exécution dont la rémunération n'est plus corrélative à la formation reçue. Faut-il y voir le risque que se modifient à court terme les habitudes de fréquentation scolaire récemment acquises? La crise apparaît en être une de réarticulation de la structure de l'emploi.

Au Québec, le système d'éducation a adapté ses structures au marché du travail en distinguant les niveaux de formation: formation professionnelle de base, confiée à l'ordre secondaire, pour un ouvrier qualifié; formation professionnelle confiée à l'ordre collégial, pour le technicien; et formation professionnelle relevant de l'université pour le professionnel.

Toutefois, il devient de plus en plus difficile, à l'heure actuelle, de prédire avec assurance quel type de formation convient le mieux à tel secteur d'emploi. « Le phénomène du plein emploi pour tous est devenu un mythe; le travail individuel sera à l'avenir de moindre importance; la plus grande certitude, à propos de l'avenir, est le changement même; le travail à temps partiel et le travail partagé sous toutes ses formes sont devenus et deviendront un style de vie permanent pour un nombre croissant de travailleurs; la robotique sera en usage dans plus de la moitié des systèmes d'assemblage d'ici cinq ans; la création des nouveaux emplois se fait surtout dans les secteurs des occupations de services, de la gestion et de l'information; la grande majorité des nouveaux emplois vont exiger une formation préparatoire à une éducation postsecondaire; l'informatique a commencé à transformer la vie au bureau, à la maison, à l'école et dans l'industrie, à un point où il ne sera plus possible de faire marche arrière d'ici quelque temps »[10]. C'est dire l'importance d'une formation de base qui ouvre pour tous l'accès à une formation permanente au sens large.

---

10. Guérette, Jean-Louis, « *Les jeunes, l'école et le marché du travail: un problème d'envergure* », Congrès de l'Association d'éducation, Québec, septembre 1985.

Une constatation ressort à l'évidence: à 18 ans, plus de la moitié des jeunes sont déjà sur le marché du travail[11]. Peu d'éléments de la formation reçue au secondaire semblent les préparer à aborder les difficultés que représentent la recherche d'un premier emploi, la réalité du chômage, l'exercice de l'autonomie et la responsabilité adulte, etc. Au secondaire, particulièrement au deuxième cycle, la structure, les propos et les interventions sont majoritairement orientés vers la poursuite des études ultérieures. Les mécanismes d'orientation et d'insertion sociale et professionnelle y jouent comme à l'envers: au lieu de voir à l'oeuvre les mécanismes normaux de régulation des aspirations que sont les aptitudes, les intérêts et le risque d'échec, il semble que l'orientation soit la résultante de choix négatifs. Les choix sont souvent imposés, en quelque sorte, par l'échec dans certaines matières préalables ou dans des voies de formation plus exigeantes. On se retire progressivement de la course; à mesure que passent les examens et les séances d'admission, on quitte la « voie royale » pour « échouer » littéralement sur une autre voie dont le niveau d'exigences est moins élevé. On comprend la nécessité de plus en plus perçue d'associer étroitement au système d'éducation un ensemble de moyens d'information et d'orientation qui, conjugués à une articulation convenable des ordres successifs d'enseignement, rend possible le jeu de l'autorégulation, c'est-à-dire des choix qui permettent à chaque individu d'être le plus efficace là où il sera le plus qualifié.

Ces données de cheminement éclairent et complètent les enseignements tirés des données proprement structurelles. Elle permettent d'ores et déjà de tirer les deux *conclusions* complémentaires suivantes.

A. Il y a un nombre très élevé d'élèves qui *accèdent au marché du travail*, ou bien sans diplôme, ou bien avec le seul diplôme d'études secondaires. Ces données doivent être complétées par celles qui concernent les étudiants qui laissent le collège sans diplôme, accroissant ainsi sensiblement le nombre de ceux qui ne sont pas vraiment préparés aux choix de vie qu'ils font. Mises en relation avec les particularités de notre deuxième cycle du secondaire, ces données obligent à s'interroger sur la pertinence d'un deuxième cycle aussi homogène et, en dehors du cas particulier des programmes professionnels, aussi massivement orienté vers la poursuite des études ultérieures.

B. Par rapport à l'ensemble de l'Amérique du Nord, le Québec est *déficitaire du point de vue de l'accès à une douzième année réussie*. En dépit des progrès accomplis, nos taux de fréquentation et de diplomation au secondaire ne doivent pas masquer le caractère plutôt modeste de nos performances, si on les compare à ce qu'atteignent les systèmes nord-américains pour la réussite d'une douzième année[12]. Il ne doivent pas davantage masquer le fait que l'accès au collège est loin d'être synonyme de réussite au collège, quatre collégiens sur dix passant sans diplôme du collège au marché du travail.

---

11. Statistique Canada, *L'Éducation au Canada*, Revue statistique pour 1983-1984, Ottawa, 1985, p. 118.

12. Aux États-Unis, environ 71% des sortants obtiennent un diplôme d'études secondaires. Il faut y ajouter ceux qui obtiendront une attestation d'équivalence. (Voir: National Economic Development Office, *Competence and competition*. Training and Education in the Federal Republic of Germany, the United States and Japan, London, 1984, p. 29.) Le ministre français de l'éducation a récemment formulé un objectif stratégique selon lequel le système français viserait à conduire 80% du groupe d'âge à l'obtention du baccalauréat (Voir: Ministère de l'Éducation nationale, *L'école maternelle, son rôle, ses missions*. Centre national de documentation pédagogique, Paris, 1986, p. 7.) Son successeur a repris le même discours.

Chapite 2
Besoins et attentes

La consultation menée par la Commission de l'enseignement secondaire sur la situation du deuxième cycle du secondaire est venue renforcer l'affirmation d'un certain nombre de besoins et d'attentes qui, sans être nouveaux, n'en revêtent pas moins aujourd'hui un caractère inédit, celui d'être perçus spontanément par l'ensemble de la population, jeune et adulte.

Bien que leur niveau d'expression soit extrêmement divers, ces besoins peuvent aisément se regrouper sous trois rubriques: la *formation*, la *préparation à la vie* et *l'orientation*. Le diplôme d'études secondaires est considéré comme un minimum nécessaire de formation de base. Du fait qu'un élève sur deux au Québec, au terme des études secondaires, accède au marché du travail, c'est à l'école secondaire, et particulièrement au deuxième cycle, que se posent les principaux problèmes de formation de base, d'orientation et de préparation à la vie. Ce deuxième chapitre entend présenter comment se caractérisent et s'expriment ces besoins.

2.1 Les besoins de formation

Sous ce premier titre, sont regroupés les besoins qui ont trait à la formation elle-même. Qu'attend-on de la formation offerte au deuxième cycle? Quelles attentes — quels regrets, aussi — nourrit-on à son égard? À quels besoins pressants devrait-on essayer de répondre de manière plus adéquate? Tel est le genre de questions dont fait état cette première section.

2.1.1 Une attention plus grande à la qualité de la formation

Au cours de la dernière décennie, beaucoup d'efforts ont été consacrés à l'augmentation du taux de fréquentation scolaire au secondaire; les données de la section précédente illustrent éloquemment les effets positifs de telles mesures sur l'augmentation du taux de diplomation au secondaire.

Il y a certes lieu de se réjouir de la volonté observée de maintenir, le plus longtemps possible, un nombre croissant de jeunes de 16 à 19 ans en formation continue. Cependant, si ces deux indicateurs que sont le taux de jeunes demeurant aux études une fois dépassé l'âge de fréquentation obligatoire et le taux de passage à un ordre d'enseignement supérieur peuvent servir aisément aux fins de comparaison entre les nations, ils risquent d'être assimilés à des indicateurs de la qualité de l'éducation dispensée par un ordre d'enseignement donné. Une telle méprise risque de détourner l'évaluation de système de ses vrais critères et d'une vision plus globale. Elle peut conduire, en particulier, à négliger les effets d'une réorganisation de l'enseignement secondaire ou d'une innovation dans le curriculum pour ceux qui, paradoxalement, ont le plus à attendre de l'enseignement secondaire, c'est-à-dire ceux qui quittent l'école tôt. Elle peut conduire également à négliger la prise en compte sérieuse de dimensions telles que l'insertion sociale, le choix de carrière, la satisfaction au travail, la mobilité dans l'emploi et une certaine adaptation générale des jeunes au monde du travail.

Or, la préoccupation de la qualité de la formation dispensée au secondaire refait surface actuellement dans l'ensemble des pays occidentaux: colloques, études, commissions d'enquêtes invitent l'école à l'excellence, à l'amélioration de la formation de base. Serait-ce que la préoccupation de l'accessibilité aurait fait perdre de vue le souci de la qualité? Serait-ce qu'on sent le besoin de consolider les acquis de la démocratisation? Les propos alarmistes entendus et les solutions divergentes proposées illustrent l'absence de consensus sur le sens même de la qualité de l'éducation. Les recherches et les expérimentations entreprises sur les indicateurs de la qualité devraient nous aider à nous dégager des approches unidimensionnelles qui voudraient réduire les finalités de l'éducation tantôt au « lire, écrire et compter », tantôt à la préparation immédiate à l'emploi, tantôt à « l'épanouissement intégral de la personne ».

L'opinion, assez largement répandue, selon laquelle les diplômés du secondaire seraient à la fois insuffisamment préparés à la vie et assez mal préparés aux études collégiales persiste et mérite d'être prise en considération. Une telle réflexion a le mérite de favoriser une relecture critique des finalités de l'enseignement secondaire:

> « Le régime pédagogique propose, pour le second cycle, un certain nombre d'objectifs orientés au développement progressif par l'adolescent de son identité personnelle en vue de favoriser tant la poursuite des études de façon continue que l'insertion sociale et professionnelle. Le deuxième cycle du secondaire vise à: 1. Consolider et approfondir par un apprentissage plus systématique les domaines de la connaissance et de la technique; 2. Faciliter l'accès à la vie professionnelle future. »[1].

2.1.2 Une formation ouverte sur la vie

Les témoignages sont convergents: on souhaite préserver la signification du diplôme d'études secondaires comme sanction d'une formation de base, solide et diversifiée, conçue comme préalable essentiel à toute spécialisation valable et à toute mobilité positive.

On souhaite également que, au-delà des objectifs propres de la lecture, de l'écriture, de la mathématique, des sciences et de la langue seconde, on s'intéresse au développement global de la personne et à l'acquisition de compétences telles l'habileté à travailler, à se fixer des objectifs, à effectuer une recherche, à rédiger un rapport, à recueillir les éléments d'information requis, à les ordonner, à adopter un échéancier, etc. Tant pour cette moitié des élèves qui aborderont, dans un avenir immédiat, le marché du travail que pour cette autre moitié qui poursuivront des études postsecondaires, la formation de base dispensée à l'école secondaire devrait comporter pour tous des éléments significatifs de préparation à la vie active. De manière communément acceptée, celle-ci vise des aptitudes et des attitudes comme l'autonomie, le sens des responsabilités, le sens critique, l'aptitude au travail d'équipe, une connaissance de base de l'organisation sociale, économique et politique, la conscience des droits et devoirs des citoyens, la conscience des problèmes liés à l'environnement, à l'énergie, etc.

2.1.3 Une formation qui prépare aux études ultérieures

Lorsqu'on invoque le manque de préparation des élèves qui se destinent au collégial, il faut dépasser le discours des jonctions toujours à refaire entre les deux ordres d'enseignement et la tendance à se « renvoyer la balle ». Toutefois, les faits invitent à s'interroger sur le degré de préparation des élèves, au sortir du secondaire, et sur la validité du diplôme d'études secondaires comme unique « visa d'entrée » au collège. En effet, dans la mesure où ce diplôme se généralise à l'ensemble de la population, on doit constater qu'il représente, au mieux, l'atteinte des objectifs communs d'une formation de l'ordre secondaire dans une certaine maîtrise de la langue, de la mathématique, des sciences de la nature, des sciences humaines, etc. Du fait qu'il ne présente pas un portrait différencié des acquis de l'élève — si ce n'est par le biais des préalables nécessaires —, le diplôme ne joue pas sont rôle de prédicteur de réussite des études préuniversitaires ou universitaires. Il n'est pas étonnant de constater que l'ensemble ou presque des collèges offrent des cours de rattrapage, surtout en langue maternelle, touchant, selon le cas, jusqu'à 25% et même 40% des arrivants, alors qu'une infime proportion des finissants du secondaire échouent aux épreuves du ministère dans cette discipline[2].

---

1. Règlement concernant le *Régime pédagogique du secondaire*, Gouvernement du Québec, MEQ, 1981, p. 10.

2. Il faut reconnaître, cependant, que la « vérité » de la sanction ne relève pas que du ministère; ainsi, en français, langue maternelle, l'examen provincial uniforme ne mesure que le volet « compréhension de textes » du programme.

   Le problème n'est d'ailleurs pas exclusif au Québec. Aux État-Unis, on estime qu'environ 35% des nouveaux inscrits de tous les établissements postsecondaires suivent des cours de rattrapage qui correspondent au niveau de l'enseignement secondaire, ou même de l'enseignement primaire, la plupart d'entre eux dans le Community Colleges (*La formation après la scolarité obligatoire*, OCDE, Paris, 1985, p. 83).

Enfin, on l'a vu, un nombre trop important d'étudiants de la formation générale (près du tiers) abandonnent le collège avant l'obtention du diplôme ou accèdent à la formation technique après un détour de quelques sessions.

Doit-on laisser croire à tous les détenteurs d'un DES qu'ils peuvent réussir des études collégiales du seul fait qu'ils ont « réussi » leurs études secondaires? N'est-ce pas les tromper, leur faire perdre leur temps? N'est-ce pas aussi gaspiller des sommes énormes qui pourraient avantageusement être affectées à des programmes de formation à l'emploi et d'insertion sociale et professionnelle? N'est-ce pas, enfin, méconnaître l'influence déterminante que pourraient avoir des exigences plus grandes sur la motivation des élèves du secondaire? Ils n'attendraient pas le collège, voire l'université, pour « se mettre au travail ».

Il faut donc porter une attention toute spéciale à une formation générale « de base » améliorée au deuxième cycle du secondaire: améliorée dans les apprentissages essentiels, tels les langues et la mathématique; améliorée dans la sphère culturelle; améliorée, enfin, dans sa dimension technologique.

2.1.4 L'attention à ceux qui quittent

La formation dispensée au secondaire doit s'intéresser également à cette majorité de jeunes qui ne poursuivront pas leurs études. Or, on l'a constaté, l'attention est généralement centrée sur les élèves en formation continue et on associe trop facilement la réussite du système au taux de passage à l'ordre supérieur. On a tendance à considérer comme un échec le fait de quitter l'école à la première occasion et c'est bien ainsi que le perçoivent ceux qui quittent.

C'est oublier qu'à 18 ans, plus de la moitié des jeunes seront déjà sur le marché du travail; c'est aussi oublier que les aspirations, les attentes et les ambitions des jeunes sont reliées à la perspective de « sortir dans le vrai monde ». Le nombre croissant de jeunes du secondaire qui occupent un emploi à temps partiel en témoigne. Cette dichotomie entre la formation et la vie est battue en brèche par le retour imposant de jeunes travailleurs à l'éducation des adultes, sans compter le nombre croissant de jeunes quittant délibérément l'école, vers la fin du secondaire, pour se donner un « temps d'arrêt », sans même solliciter réellement un premier emploi, quitte à revenir aux études plus tard.

Qu'en est-il du développement des capacités et habiletés d'adultes que l'on attend d'eux? Qu'en est-il, en particulier, de leur appréciation et de leur image d'eux-mêmes? Les divers enseignements sont généralement présentés aux élèves comme préalables ou fondements des études postsecondaires. On négligera d'en faire voir toute l'utilité, voire la nécessité, pour la vie de tous les jours.

On déplore cette absence de lien entre l'éducation et le travail: on se soucie des besoins éducatifs de ceux qui sont encore à l'école et on se soucie des besoins d'insertion sociale et professionnelle de ceux qui n'y sont plus. Malgré le succès observé dans les programmes de retour aux études des jeunes adultes, il faut éviter de penser que tout a été fait pour « garder à l'école » les élèves. Ceux-là mêmes qui sont revenus sont unanimes à dénoncer le « régime » de l'enseigment régulier (trop de matières dispersées, absence de sens actuel des apprentissages proposés, rythme insoutenable, etc.) et à appeler de nouveaux modèles où l'autonomie d'apprendre soit respectée[3]. Est-ce que cette « intolérance » au régime est attribuable au seul fait qu'ils ont été hors de l'école un certain temps?

---

3. Ces reproches rejoignent le diagnostic de T. Sizer, « Simplify the school day, we said, if for no other reason than to lessen the frantic, colorful, wasteful rush over « knowledge » that a seven-or eight-period day requires. A curriculum of many courses, taken in rapid succession, has only the political virtue of accommodating numerous subjects that compete for students' time: as an educating system it creates incoherence and promotes superficiality. When challenged at this, we pointed out that no other serious educating institutions — those in business or the military, for example — have ever copied the frenetic eclecticism of the high school day, for the obvious reason that it is inefficient ». SIZER, Theodore R., *Horace's Compromise*. The Dilemma of the American High School, Boston 1985, Afterword, p. 223.

Rien n'est moins sûr. Les jeunes appellent une plus grande souplesse de la grille-horaire et l'expérimentation de nouveaux modes de répartition des matières, en particulier au deuxième cycle du secondaire.

2.2 Des besoins de préparation à la vie

Que recouvre cet appel en faveur d'une meilleure préparation à la vie dans la formation au secondaire? Il ne s'agit pas seulement de se demander comment l'école peut réellement préparer au travail de demain, mais aussi comment elle peut et doit préparer le jeune à apprendre de façon continue.

2.2.1 Un processus d'éducation permanente

Un jeune chômeur avoue qu'il n'ose pas, sur une formule de demande d'emploi, écrire le paragraphe qui l'invite à présenter dans ses propres mots ses aptitudes à l'emploi postulé, parce qu'il craint de faire trop de fautes et de révéler son manque de préparation. Un autre déplore avoir suivi tant de cours d'anglais langue seconde et n'être pas capable de « se débrouiller » en anglais ni même de lire des instructions.

Une approche, assez répandue comme théorie, définit l'éducation comme un processus de développement humain par lequel l'individu acquiert des connaissances, des habiletés, des attitudes et des valeurs, le tout relié à l'exercice des divers rôles qu'il aura à remplir dans son existence. Même si *L'École québécoise* adopte résolument cette conception, divers éléments de conjoncture tendent présentement à faire obstacle à son application intégrale. Devrait-on favoriser une approche plus pragmatique de la préparation à un emploi? L'école secondaire devrait-elle offrir de la formation spécialisée, en omettant de prendre en compte les étapes essentielles et séquentielles des processus de formation générale et de formation professionnelle? La tentation est toujours présente de revenir à la mission de préparer à des fonctions types, à des situations stables, pour un moment de l'existence, pour un métier déterminé ou un emploi donné, bien qu'on sache que cette notion de l'acquisition au jeune âge de connaissances suffisantes pour toute la durée de l'existence est depuis longtemps périmée. L'évocation, dans la section précédente, des perspectives d'avenir quant à la structure de l'emploi nous en convainc facilement.

La sanction des études, qui se traduit dans un diplôme, s'est développée dans le système scolaire afin d'encadrer le passage d'une étape à une autre du cursus scolaire; elle s'applique maintenant de plus en plus au marché du travail et l'obtention d'un emploi exige, dans la majorité des cas, un titre scolaire.

> « Plus largement et en l'espace de quelques années, non seulement au Québec, mais dans la majorité des sociétés industrialisées, la certification des connaissances s'est étendue à presque tous les domaines de travail et elle est devenue une sorte de prérequis pour l'entrée dans la plupart des métiers et des positions sur le marché du travail, à tel point que le diplôme est même souvent une exigence pour l'accès à des positions pour lesquelles la qualification scolaire requise n'est pas absolument nécessaire, que ce soit sous la forme d'un diplôme attestant une formation spécialisée, ou encore d'un diplôme attestant une formation plus générale»[4].

---

4. Langlois, Simon, *Les rigidités sociales et l'insertion des jeunes dans la société québécoise*, Communication au colloque *Les jeunes dans la société contemporaine*, Institut québécois de recherche sur la culture, octobre 1985, p. 7.

Il est devenu courant, dans la plupart des grandes administrations municipales du Québec, de fixer le diplôme d'études secondaires comme minimum requis pour postuler un emploi de col bleu; il en est de même pour un nombre croissant d'entreprises. Au-delà des effets d'un marché du travail restreint, l'objectif d'une formation de base plus étendue semble généralement partagé[5].

2.2.2 L'acquisition d'attitudes positives

Pour qu'elle accomplisse efficacement sa mission, on invite l'école à s'ouvrir davantage à la vie. Bien qu'elle ne puisse pas assumer la totalité des responsabilités de formation, on souhaite qu'elle se mette à l'écoute des besoins nouveaux, qu'elle devienne plus sensible à l'avenir des besoins communautaires et des futurs milieux de travail. Plus que jamais le futur citoyen et travailleur devra présenter un ensemble de caractéristiques de plus en plus communément reconnues:

- avant tout, être disposé à apprendre et à réapprendre de façon continue;
- être discipliné et motivé à poursuivre des objectifs de vie précis et équilibrés sur les plans de la carrière et de la vie personnelle;
- avoir des habiletés de communication et des facilités de travailler en groupe — ces qualités sont devenues essentielles dans la plupart des emplois, l'isolement personnel et professionnel étant voué à l'échec;
- faire montre d'une éthique où l'excellence et l'effort soutenu sont valorisés;
- être sensibilisé à l'entrepreneurship, aux relations de travail, aux aspects économiques, à la santé et sécurité au travail, à la dimension professionnelle, etc.;
- faire preuve de pensée créatrice, d'imagination et de goût du dépassement de soi-même, toutes qualités de plus en plus recherchées;
- viser l'excellence et demeurer réceptif au changement.

2.2.3 Des expériences pour favoriser la transition

Quelles améliorations et innovations possibles pourraient rendre l'école plus apte à répondre à ces nouvelles exigences sociales? Les États qui, comme le Québec, ont privilégié la voie scolaire pour la formation après la scolarité obligatoire se sont tournés vers une plus grande ouverture de l'école au milieu comme voie privilégiée de solution au problème d'une meilleure préparation à la vie.

De nouvelles collaborations se sont développées entre l'école, le milieu et les entreprises qui mettent l'accent, non seulement sur la visée, plus traditionnelle, de préparation à la carrière, au métier ou aux affaires, mais aussi sur l'ensemble de la formation que dispense l'école. Ces nouvelles formes de collaboration s'adressent à un public d'élèves plus large, sollicitent la collaboration d'une part plus grande du personnel d'une école et donnent lieu à de nouveaux types d'activités. Elles partagent toutes l'objectif principal d'aider l'élève à réussir la difficile transition de l'école à l'univers du travail, à la vie adulte ou aux études postsecondaires.

5. "The stress must be on solid education, taking individuals up to their capacity limit... the gifted, the average performers and those below average, should all have the best possible chance for obtaining a high quality education, a truly relevant education. Due to inevitable uncertainties, concern for a solid education must come first; specialization has to come later, as it becomes clear where individuals' interest and society's needs lie at the time". (Hans Larsen, "Preparing for profound technical change: the case of Atlantic Canada", 2e Conférence annuelle "Atlantic Faces the Chips", Moncton, nov. 1984).

Traditionnellement, l'entreprise s'est plutôt tenue à l'écart de l'école publique. Tout en déplorant ou dénonçant les lacunes de l'éducation, elle ne se compromet généralement guère. Pourtant, la collectivité regorge de ressources en personnel qualifié, en informations pertinentes et en équipements renouvelés qui pourraient profiter à l'école.

Certaines expériences étrangères mériteraient, à cet égard, d'être étudiées de près. Ainsi, aux États-Unis, le programme « Adopt-a-school » connaît un vif succès. En 1984, un inventaire réalisé au plan national a identifié plus de 2 000 districts ayant développé une forme ou l'autre de collaboration avec l'école (à l'exclusion des programmes de formation en emploi). L'étude a démontré que ces projets touchaient plus de 46 000 entreprises ayant « adopté » une école[6] et donnaient lieu à une grande variété d'initiatives, d'activités, de modalités d'organisation et de partages des ressources.

En Grande-Bretagne, l'année 1986 a été désignée « Industry Year », dans le but d'encourager une meilleure compréhension de l'entreprise, de son rôle essentiel et des services qu'elle rend à la communauté. La cible principale des multiples actions amorcées est l'école secondaire, considérée comme le lieu privilégié de toute modification des attitudes. L'un des moyens choisis consiste à associer les écoles secondaires (et primaires, si possible) aux entreprises locales, afin de favoriser la connaissance et la compréhension mutuelles et d'enrichir le curriculum de l'école.

Plus près de nous, la Commission scolaire Eastern Townships offre, dans ses deux écoles secondaires régionales, des programmes qui exploitent les ressources tant de l'école que de la communauté[7]. En jumelant des élèves et des entreprises de la région des Bois-Francs, les ateliers de culture de la Polyvalente Le Boisé viennent d'organiser un imposant « Salon de l'entrepreneurship ».

Trop longtemps, on n'a attendu de l'entreprise que l'accueil des stagiaires pour quelques semaines par année. Pourtant, à entendre les personnels des écoles, ce ne sont pas les souhaits à caractère éducatif qui manquent: besoins de mise à jour, besoins de contacts avec l'industrie, souhait que, dans des secteurs non traditionnels en particulier, des femmes hautement qualifiées rencontrent les élèves, etc. Plusieurs écoles ne seraient pas en peine pour en produire une liste exhaustive et la transmettre aux entreprises. Cela pourrait même constituer le premier pas d'une série d'offres de services et de collaborations.

Le milieu peut constituer un apport important à l'enrichissement des élèves dans le domaine des nouvelles technologies (clubs informatiques), des sciences appliquées ou des mathématiques, des arts, etc. La présence, auprès de ces élèves, d'ingénieurs, d'informaticiens, d'artistes, etc. offrant un témoignage concret de la réalité d'une profession, peut avoir une influence déterminante sur le choix de carrière, tout autant que sur la compréhension par les élèves du rôle des divers enseignements scolaires.

C'est peut-être dans l'assistance aux enseignants qu'une ouverture au milieu peut s'avérer la plus fructueuse. Les échanges, les stages peuvent conduire à des modifications majeures dans les programmes et la pédagogie, surtout si l'on considère que très peu d'enseignants ont fait l'expérience d'un milieu de travail autre que l'école.

---

6. United States Department of Education. *Partnerships in Education: Education trends for the Future.* Washington, D.C., 1984.

   Voir aussi: Phi Delta Kappa, *School and Business Partnerships,* Center on Evaluation Development and Research, Exemplary Practice Series 1985-1986, no 1.

7. Commission scolaire Eastern Townships, *Éducation coopérative,* Lennoxville, Québec.

Parmi les multiples contributions observées, on retrouve aussi l'assistance aux élèves en difficulté (système de tuteurs pour aider ces élèves en lecture, en mathématique; animation d'un club d'anglais langue seconde; soutien pour un système de contrôle d'assiduité, etc.). Beaucoup d'organismes sociaux souhaiteraient une meilleure concertation avec l'école dans des projets aux objectifs similaires.

L'établissement d'un meilleur lien entre l'école et le travail est largement souhaité, soit pour constituer une « banque » de gens aptes à entretenir les élèves sur les différentes professions, superviser une demande d'emploi, simuler une entrevue de sélection et en fournir une rétroaction; soit pour inciter chaque entreprise à spécifier ses critères d'embauche et à contribuer ainsi à une meilleure préparation des élèves; soit pour susciter de nouvelles expériences d'apprentissage par des stages à temps partiel, des travaux d'été, etc.

On a même imaginé des formes de collaboration qui s'avéreraient utiles à l'administration scolaire, à la gestion et au leadership. En période de pénurie des ressources, on ne peut négliger l'apport des compétences qu'offre une collectivité au chapitre de l'économie d'énergie, de la gestion d'un parc d'équipement, de la gestion de personnel, auxquelles s'ajoutent les fonctions de conseil sur la mise à jour des programmes, sur les besoins en main-d'oeuvre, en équipements, sur l'organisation des ateliers, etc. L'entreprise peut favoriser grandement l'organisation de stages (pour les enseignants comme pour les élèves), de visites industrielles ou du placement des élèves, etc.

Malgré le peu d'expérience ou l'absence d'évaluation d'impact de ce qui a été entrepris, de telles coopérations semblent susceptibles d'enrichir le programme scolaire, de conduire à une éducation de qualité et de renforcer la conviction que tout élève, quelle que soit son orientation, doit bénéficier d'une formation de base solide et diversifiée[8].

L'objectif qui voudrait que chaque milieu s'approprie son école apparaît comme une voie souhaitée et réaliste, à condition que chaque partenaire fasse ce qu'il est le plus habilité à faire. L'école n'a pas à devenir un milieu de travail avide de rendre possible toutes les expériences, pas plus que l'entreprise n'a à donner des cours. Le temps et les énergies dégagés par une utilisation optimale des ressources du milieu pourraient être efficacement investis dans les activités d'apprentissage.

2.3 Des besoins reliés à l'orientation

Lorsqu'on interroge des jeunes au sortir de l'école secondaire, qu'ils soient au collège ou sur le marché du travail, ce qui ressort avec une étonnante constance, c'est l'indétermination face à l'avenir ou face à un choix de carrière. Bien qu'au collège, la grande majorité des étudiants se situent dans leur premier choix de programme, il apparaît que ce choix lui-même n'est pas très clair[9]. Il arrive à près de la moitié d'entre eux de se demander s'ils ont choisi une orientation qui leur convient. La situation complexe et les résultats médiocres du processus réel d'orientation d'un très grand nombre de jeunes, entre quinze et dix-neuf ans, invitent à examiner certains facteurs scolaires, en particulier, la pratique d'une sélection ou d'une orientation par l'échec ou la réussite dans les programmes d'études proposés. Elle invite aussi à considérer les déterminants sociaux et économiques, la structure du marché de l'emploi, le sexe, etc., qui demeurent des éléments actifs dans le processus d'orientation.

---

8. Certains invoqueront les coûts et les contraintes financières rendant difficile la mise sur pied de telles expérimentations. Pourtant, l'expérience de certains milieux scolaires, ici et ailleurs, montre que de tels projets n'engendrent pas forcément des coûts excessifs, surtout lorsqu'il s'agit de faire appel aux ressources de chaque milieu; il suffit parfois que les divers ministères concernés y encouragent les instances locales.

9. Voir, par exemple, le rapport sur le questionnaire-sondage « *Besoins et attentes des étudiants(es) du Collège de Sherbrooke* », avril 1985, Collège de Sherbrooke.

2.3.1 Les sciences et la mathématique, facteurs de sélection

Normalement, à la fin du secondaire, le diplôme devrait sanctionner l'ensemble des résultats des cours suivis et permettre une sélection plus diversifiée en vue des formations postobligatoires. Cependant, le gonflement des effectifs de l'enseignement secondaire et l'accès plus généralisé aux formations supérieures, associés à une certaine méfiance envers la véracité de la sanction, ont fait en sorte que le jugement d'excellence s'est progressivement concentré sur les mathématiques et les sciences. Tous les bons élèves, même ceux qui n'étaient pas particulièrement doués pour les mathématiques, se sont engagés dans le « profil scientifique maximal »[10] parce que cela revenait à dire: « Je suis parmi les meilleurs ». Une telle approche a l'inconvénient de développer un processus d'orientation qui consacre la suprématie de ces matières comme facteur de sélection et aboutit à détourner des élèves de professions où ils pourraient rendre d'éminents services. On conseillera aux jeunes de se « garder toutes les portes ouvertes », en retardant le moment d'un choix plus décisif. Celui qui échoue dans ces matières devra choisir plus tôt dans l'éventail des formations qui lui sont encore ouvertes.

Il semble que l'incapacité du système de fonder l'orientation ou la sélection sur la base des résultats de l'ensemble des matières de formation générale ait conduit à privilégier les sciences et la mathématique comme facteur de sélection. Cela pourrait expliquer le faible taux de persévérance au collège et les multiples parcours « en cascades », des programmes exigeants vers des programmes plus « accueillants ».

2.3.2 La course aux débouchés

L'orientation est aussi influencée par les perspectives d'emploi ou les débouchés dans les métiers et professions; cela s'observe particulièrement en période de rareté des emplois. Malheureusement, les prévisions dans ce domaine sont fragiles et de faible portée; de plus, la tendance, très forte au Québec, à la spécialisation et à la multiplication des programmes, disciplines et filières ajoute aux difficultés de choix et d'orientation. Les programmes des techniques, en particulier, sont de plus en plus spécialisés et ajustés à des domaines précis de travail. Les effets d'une telle spécialisation pour le jeune diplômé sont connus: rétrécissement du marché potentiel de travail, fermeture aux autres filières, faiblesse du lien entre les connaissances scolaires et le travail à accomplir, attentes élevées et spécifiques chez les aspirants au diplôme, obligation pour les élèves de préciser très tôt leurs champs d'intérêts. Un tel système crée des conditions encore plus difficiles pour les non-diplômés.

Dans les deux cas, celui de l'orientation fondée sur les résultats en sciences et en mathématiques et celui de l'orientation influencée par les seuls débouchés, la prise de décision ne s'appuie guère sur une évaluation réaliste des habiletés du jeune, sur une connaissance de soi et de ses aspirations. C'est donc à bon droit que le programme d'éducation au choix de carrière[11], tant dans ses finalités que dans son contenu notionnel, accorde une grande importance à l'identité personnelle, au concept de soi et, par conséquent, à la connaissance de ses aptitudes, habiletés ou potentialités. Le rapport annuel 1984-1985 du Conseil[12] souligne que le contenu des cours du deuxième cycle du secondaire influence l'orientation, beaucoup plus que les consultations épisodiques des conseillers. Il souligne également qu'il serait incompréhensible que tous les cours suivis (langues, sciences de la nature, mathématiques, arts, technologie ou économie, etc.) n'évoquent pas de façon décisive et dynamisante les grands secteurs d'activités: communication et recherche, pétrochimie et pharmacologie, comptabilité et affaires, géologie et mines, santé et professions d'aide, enseignement, arts et culture, relations internationales techniques, commerciales et politiques, industrie aéronautique, etc. Un curriculum dont la pertinence n'est pas perceptible et perçue, transparente et proclamée, est un passif pour l'orientation.

---

10. À ce sujet, voir l'avis du Conseil « *La formation scientifique des jeunes du secondaire* », juin 1984, p. 8.

11. Programmes d'études, *Éducation au choix de carrière*, Québec, MEQ, 1981.

12. *Apprendre pour de vrai.* Témoignages sur les enjeux et les conditions d'une formation de qualité. Rapport 1984-1985 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1985. Voir en particulier le chapitre 3.

2.3.3 Le malaise de l'orientation

Tout indique qu'un certain nombre de facteurs seraient à l'origine des malaises observés quant à l'orientation et au choix de carrière, vers la fin du secondaire et au collège: la perte de crédibilité du diplôme d'études secondaires comme sanction d'une solide formation de base; l'accès plus généralisé et fortement encouragé vers les formations supérieures; le déplacement du jugement d'excellence vers les mathématiques et les sciences et ses effets sur l'équilibre de la formation; l'attrait trompeur des professions offrant un plus grand potentiel d'emploi, associé à leur spécialisation excessive. Ces constatations ne sont pas étrangères au fait que, en l'absence de sélection et d'encadrement pédagogique, trop de programmes des collèges continuent d'être le refuge d'étudiants qui, faute d'aptitudes ou de motivation, s'y sont inscrits en raison de certains avantages sociaux et du prestige qui s'attache à la qualité d'étudiant. Pour beaucoup, le collège est malheureusement un gîte d'étape sur une route inconnue.

*
* *

Les discussions menées sur le deuxième cycle du secondaire et sur les caractéristiques principales de la formation dispensée à l'école invitent à considérer le double rapport de cette formation avec le monde du travail et avec la poursuite des études en formation longue comme l'enjeu éducatif majeur des populations d'élèves inscrites au deuxième cycle du secondaire.

Trois catégories de besoins, distincts, mais étroitement reliés, se dégagent de l'analyse des témoignages entendus et appellent des actions d'amélioration:

1. le besoin pour tous *d'une solide formation de base* garantissant la possibilité d'entreprendre une formation supérieure ou de se recycler ou de se perfectionner ultérieurement;

2. le besoin pour tous de *mécanismes de sélection et d'orientation adéquats* favorisant un choix de carrière plus éclairé et des formations postsecondaires;

3. le besoin, pour ceux qui accéderont dans l'immédiat au marché du travail, de disposer des éléments *d'une meilleure préparation à la vie active* nécessaires à une insertion sociale positive.

Chapitre 3
Éléments de prospective et voies d'action

L'étude des structures du deuxième cycle du secondaire québécois et des cheminements de fréquentation qu'on observe chez les élèves et les étudiants des groupes d'âge concernés révèle, on l'a vu dans le premier chapitre, des particularités qui méritent la plus grande attention. Ces particularités trouvent d'ailleurs tout naturellement leur écho dans l'expérience quotidienne dont l'observation a nourri les propos du deuxième chapitre de ce document, consacré à l'identification des besoins exprimés avec le plus de constance et d'insistance.

Il convient maintenant, dans ce troisième et dernier chapitre, d'identifier un certain nombre de voies possibles d'amélioration. Certaines concernent des actions immédiatement réalisables; d'autres indiquent des pistes dans lesquelles des pas pourraient être faits; d'autres encore visent davantage des cibles à poursuivre à la manière de points de référence plus lointains. Toutes ont été sélectionnées avec une vive conscience des contraintes de faisabilité, l'ère des bilans dans laquelle nous sommes invitant sans doute à renouveler certaines manières de penser, mais n'engageant guère à réécrire le rapport Parent et à redessiner l'ensemble de notre système. Le Conseil est toutefois d'avis que le désir actuel de stabilité n'est pas réfractaire aux nécessaires ajustements, surtout pas à ceux qu'exige le renforcement de la qualité et de la cohérence. C'est dans cette perspective que sont présentés les éléments de prospective et les voies d'action de ce chapitre.

3.1 Une poursuite généralisée du diplôme d'études secondaires (D.E.S.)

Les données comparées le confirment: dans notre société, l'obtention du D.E.S. constitue un objectif raisonnable qu'il faut encourager le plus grand nombre possible à poursuivre et à réussir.

Cette affirmation peut sembler banale, voire un rappel de choses dont on serait déjà largement convaincu. Pas vraiment, cependant, si l'on en croit certains discours écoutés, selon lesquels la barre aurait été placée trop haut et la proportion des élèves incapables d'atteindre ce niveau, sous-estimée et occultée par des idéaux trompeusement égalitaires.

Partout identifié comme un « minimum vital » et exigé par les employeurs — même du secteur public — pour l'exercice de fonctions élémentaires, le diplôme d'études secondaires traduit la première attestation scolaire et sanctionne les années de formation de base dont la quasi-totalité sont des années de fréquentation obligatoire. D'ailleurs, considéré sous l'angle de la fréquentation scolaire des groupes d'âges concernés — approximativement le groupe des 17-18 ans —, notre D.E.S. correspond à onze années de formation. Par rapport aux pratiques nord-américaines et aux tendances européennes, nos performances n'ont ici rien d'exceptionnel et l'objectif du D.E.S. n'a rien d'une visée utopique.

Il est sûr que, même fixé comme objectif pour le plus grand nombre, le D.E.S. ne pourra jamais être obtenu par tous les élèves. Même dans des contextes proches de l'idéal, il y aurait toujours des élèves qui, pour des raisons tenant autant des capacités intellectuelles ou de la santé que de l'intérêt et de la volonté tout court, ne se rendraient pas à ce niveau; sans compter que, malgré les actions qu'il faut intensifier pour corriger la situation, des déterminants socio-économiques et culturels continuent de jouer contre l'accès de certains jeunes au diplôme d'études secondaires. Mais, à moins que le contenu même de notre D.E.S. soit franchement inadéquat, nos performances actuelles ne permettent pas d'affirmer que nous avons fait le plein des diplômés du secondaire. Il n'est donc pas inutile de réaffirmer l'opportunité de faire en sorte que le plus grand nombre possible d'élèves puissent obtenir un diplôme d'études secondaires. En énonçant cet objectif[1] dans le contexte de la prise

1. « Le ministère systématisera ses efforts en vue de se rapprocher le plus possible de l'objectif qui vise à permettre à tous les citoyens d'obtenir au minimum le diplôme d'études secondaires. » Montréal, 5 avril 1986.

d'engagement des organismes, lors de la clôture des États généraux sur la qualité de l'éducation, le sous-ministre de l'Éducation a dit une chose importante et pris un engagement de grande portée.

Tenant compte de l'ensemble de ce contexte, le Conseil:

1. *réaffirme sa conviction que* l'accès généralisé au D.E.S. *constitue un objectif souhaitable et raisonnable et appuie le Ministère dans sa volonté déclarée d'inciter le plus grand nombre possible de citoyens à obtenir au minimum le diplôme d'études secondaires.*

3.2 Une cible stratégique: la situation en douzième année de scolarité

Les données analysées lors de la préparation du présent avis indiquent que ce qui se passe en douzième année de scolarité pourrait bien constituer, au cours des prochaines années, une cible particulièrement stratégique pour l'avenir des taux de scolarisation du Québec. En effet, autant on doit se réjouir de la progression des taux de diplomation au secondaire, autant on ne doit pas perdre de vue un certain nombre de réalités qui obligent à qualifier ces performances et à éviter toute espèce de triomphalisme.

La première de ces réalités concerne le fait que notre D.E.S. est obtenu au terme de onze années d'études, contre douze années aux États-Unis et dans les autres provinces canadiennes. Certes, le contenu et la valeur d'un diplôme ne tiennent pas au seul nombre d'années nécessaires à son obtention; des comparaisons fiables doivent tenir compte d'un ensemble complexe d'éléments, dont l'analyse amène parfois à conclure qu'on peut couvrir plus d'objectifs d'apprentissage en moins de temps[2]. Mais, quoi qu'il en soit des particularités des systèmes, les taux de scolarisation des populations jeunes ne peuvent pas être totalement isolés des taux enregistrés par les différents groupes d'âges. À cet égard, il faut tenir compte de ce que nos taux de scolarisation et de diplomation correspondant au D.E.S. concernent, dans la population jeune, la classe d'âge des 17-18 ans, et non celle des 18-19 ans.

Cette première réalité doit être mise en relation avec une deuxième, qui concerne le comportement scolaire de la classe d'âge des 18-19 ans: au Québec, cette dernière correspond généralement aux effectifs de la sixième année du secondaire (professionnel intensif ou supplémentaire) et de la première année du collège. Ici, on l'a vu, les données de fréquentation indiquent un net déficit par rapport aux performances nord-américaines. En effet, en 1983-1984, sur une cohorte de 100 étudiants, 21 quittaient le secondaire sans D.E.S., 26 n'allaient pas au-delà du D.E.S. et, sur les 53 qui étaient admis en première année du collège, environ 20 abandonnaient au cours de cette première année. Ce qui signifie que, même en ajoutant aux 53 qui entraient au collège les 5 élèves qui étaient au professionnel intensif ou supplémentaire après la onzième année, on n'atteignait toujours que 58% en douzième année de scolarité et 38% de réussite pour cette même année. Sous cet angle, on est loin des taux nord-américains — 71% — de diplomation en douzième année.

Il est éclairant de resituer ainsi nos performances de fréquentation et de scolarisation par rapport à l'ensemble de ces facteurs. Non seulement le D.E.S. apparaît-il alors davantage comme un objectif dont l'atteinte doit être fortement valorisée, mais on peut même penser que l'accroissement de la réussite d'une douzième année d'études — au secondaire professionnel ou au collégial — constituerait un objectif à la fois raisonnable et potentiellement porteur de retombées déterminantes sur l'amélioration de nos taux de scolarisation de base. Le concept même de douzième année n'a évidemment pas de résonances précises et vraiment significatives dans notre système. Cependant, quand on le traduit par rapport aux caractéristiques et à la dynamique propre de notre système, les choses prennent un relief saisissant.

---

2. C'est sans doute en tenant compte de tels éléments que, dans ses tables d'équivalences, la Direction de la classification du M.E.Q. reconnaît comme équivalents la cinquième année du secondaire et le « Grade XII » américain et que, en revanche, elle souligne que les détenteurs du Baccalauréat français (douze années de scolarité) ont accès à l'université québécoise et que les élèves qui ont réussi la classe de deuxième (dix années de scolarité) ont accès au collège québécois.

Dans notre système, l'accroissement des taux de fréquentation réussie d'une douzième année pourrait prendre essentiellement trois formes. Premièrement, ce serait d'accroître le nombre de ceux qui, optant pour une formation dans les programmes professionnels du secondaire, s'y engagent après l'obtention du D.E.S.: le développement et la qualité de la formation professionnelle auraient d'ailleurs tout à gagner d'un tel comportement moins exceptionnel. Deuxièmement, ce serait d'accroître le taux de passage entre le secondaire et le collégial. Le score actuel de 53% est très bon; mais, à condition qu'on conserve au D.E.S. toute sa valeur, un accroissement nous placerait mieux par rapport aux comportements nord-américains. Troisièmement, ce serait d'améliorer les taux de réussite en première année de collège. Les collèges québécois connaissent un taux d'échec dont on ne parle pas suffisamment; les témoignages pénibles et éloquents recueillis[3] ont convaincu le Conseil que l'examen du deuxième cycle du secondaire ne peut pas se faire sans prendre aussi le collège en considération. Les écoles secondaires et les collèges feraient bien d'en faire un objet majeur de préoccupation, eux qui sont tous deux concernés par ces comportements massifs des étudiants au cours de la première année de collège. Il est hautement probable que les deux dernières améliorations mentionnées auraient pour effet d'accroître les taux de diplomation au niveau collégial — un fait particulièrement significatif au moment où un nombre croissant de citoyens, voire d'employeurs, considèrent que le D.E.C. devient lui-même un diplôme de base. Ce pourrait être là le meilleur moyen d'accroître nos taux de diplomation au collégial.

C'est pourquoi le Conseil:

2. *recommande au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science de considérer* les comportements de fréquentation et de réussite observés lors de la douzième année d'études, *comme un enjeu particulièrement déterminant pour l'amélioration des performances québécoises de scolarisation.*

3.3 Le D.E.S. comme prédicteur plus fiable

Avec cette troisième voie d'action, commence l'énumération d'une série de préoccupations plus directement liées au contenu même du deuxième cycle du secondaire. La première est franchement englobante: il s'agit de faire en sorte que le diplôme d'études secondaires acquière de plus en plus nettement sa valeur et sa fiabilité comme indicateur d'atteinte d'un certain niveau de compétences et, par là, comme prédicteur des possibilités réelles de poursuite des études supérieures. La constatation qui sous-tend l'identification de cette voie d'amélioration est celle que même les non-spécialistes s'accordent à faire: considéré globalement et sans références particulières aux performances individuelles et au type de cours à option choisis par l'élève, le D.E.S. informe peu sur la nature des compétences acquises et ne constitue pas une garantie raisonnable de la capacité de poursuivre des études supérieures. Le soupçon est assez généralisé pour qu'il y ait lieu d'entreprendre directement et vigoureusement de le dissiper.

On peut penser que l'action devrait porter ici sur trois points majeurs. Le premier a trait à *la nature des exigences*[4] *et des évaluations* relatives à l'ensemble des matières, les matières obligatoires et les matières à option. En effet, on peut actuellement observer un phénomène aussi généralisé qu'inquiétant: c'est principalement en fonction de la réussite dans certains cours à option que se fait la distinction la plus déterminante entre les D.E.S. « forts » et les D.E.S. « ordinaires ». Concrètement, tout se passe comme si, pour accroître ou maintenir ses chances d'avenir, il fallait

3. Voir: C.S.E. *Apprendre pour de vrai.* Témoignages sur les enjeux et les conditions d'une formation de qualité. Rapport 1984-1985 sur l'état et les besoins de l'éducation. Québec, 1985, Chapitre 3.

4. Dans une brochure à large diffusion dont le Président Reagan a signé la présentation, le « United States Department of Education » fait part aux éducateurs d'un certain nombre de conclusions tirées de divers travaux de recherche et résumées en des libellés lapidaires. Parmi la quarantaine d'acquis ainsi consignés, on mentionne le caractère avancé des sujets et la rigueur des manuels comme des facteurs qui font que l'élève apprend plus et mieux. Voir: *What works.* Research about Teaching and Learning, Washington, 1986, p. 59.

choisir ses options dans le secteur des sciences et des mathématiques: selon qu'on y réussit plus ou moins nettement, les portes s'ouvriront plus ou moins largement. Le succès relatif dans les matières obligatoires ou dans les options d'autres types semble apparaître comme un critère très secondaire, une perception généralisée voulant que les choses sérieuses se passent dans certaines options et que seulement là soient imposées des exigences un peu significatives.

Cela est néfaste, autant pour la motivation des élèves et la valorisation équilibrée des champs du savoir que pour la validité des choix d'orientation. N'ayant pas eu ou ayant eu peu d'occasions de se mesurer de manière vraiment significative, trop d'élèves passent au collège et y recommencent leurs tâtonnements, souvent pour découvrir leur préparation déficiente et abandonner en cours de route. Et ceux qui quittent l'école avec un D.E.S. « ordinaire » se le font souvent bien vite rappeler, quand ils ne le découvrent pas d'eux-mêmes péniblement. Des exigences plus nettes et des évaluations plus serrées s'imposent donc pour l'ensemble des matières obligatoires et optionnelles. Il faut que le D.E.S. dise vraiment ce qu'il veut dire, à la fois pour la maîtrise des compétences de base et pour les matières choisies en fonction des intérêts individuels.

Un deuxième champ d'action, qui permettrait d'ailleurs une traduction concrète de ces exigences accrues, a trait au mode de *sanction des études*[5]. Il serait opportun que, pour toutes les matières inscrites au profil de l'élève, le D.E.S. sanctionne une évaluation critériée de l'atteinte des objectifs, c'est-à-dire une évaluation qui, plus qu'un rapport à une note de passage ou à une note moyenne elles-mêmes arbitraires et silencieuses sur les seuils souhaitables de compétence, s'appuie plus clairement sur le niveau de compétence atteint par rapport aux niveaux visés de compétence. Parce qu'on ne sait pas bien à quoi elles se rapportent et parce que l'on sait qu'on les a « traitées », les notes actuellement décernées laissent aussi perplexe que le ferait un chiffre indiquant la tension artérielle que le patient devrait lui-même interpréter sans critère de référence[6]. Un D.E.S. précisé par un bulletin significatif, voire par une mention explicite, serait ultimement plus utile qu'un diplôme nivelé que, par d'autres moyens indirects et officieux, on s'emploie de toute façon à qualifier.

Un troisième champ d'action souhaitable, lui aussi lié au premier et au deuxième cycle, concerne *la définition des conditions d'accès* aux études subséquentes, que celles-ci soient de type secondaire professionnel ou de niveau collégial. La question est difficile, parce qu'elle n'est pas sans rapport avec un principe par ailleurs important, selon lequel les objectifs d'un ordre d'enseignement ne doivent pas être déterminés par les besoins et les attentes de l'ordre subséquent. Il importe, en effet, que chaque ordre d'enseignement ait ses objectifs; c'est à la fois la tâche et la responsabilité de l'ordre suivant d'accueillir les candidats là où ils sont parvenus. Mais cela suppose évidemment que chaque ordre d'enseignement puisse attester valablement de l'atteinte, voire du degré d'atteinte, des objectifs qui lui sont propres. Sans quoi, il y a risque d'illusion.

En raison de ses implications philosophiques et même idéologiques, cette question est rarement discutée très ouvertement. Mais tout le monde sait qu'il y a effectivement des conditions fixées pour l'accès dans certains secteurs du collégial, particulièrement en sciences: des guides abondamment distribués en font d'ailleurs état très explicitement[7]. Ces pratiques n'ont rien de répréhensible en soi, des règles claires et connues valant mieux que des discriminations officieuses et occultes[8].

---

5. Le Conseil a inscrit à son programme d'activités 1986-1987 une étude sur le mode de sanction des études du secondaire et sur les problèmes de validité et de fiabilité qui s'y rattachent.

6. Lors d'un récent colloque de l'ACFAS sur l'évaluation (13 mai 1986), le professeur Gérard Scallon, de l'Université Laval, a traité de cet aspect particulier du dossier de l'évaluation.

7. Service régional d'admission du Montréal métropolitain, *Guide pratique des études collégiales au Québec* (1986), Montréal, 1985.

8. Le règlement des études collégiales précise d'ailleurs que, « pour être admise dans un collège à titre d'étudiant, une personne doit (...) satisfaire aux conditions particulières du programme ou du cours choisi, établies par le ministre » (article 2).

Il n'y a d'ailleurs rien de contradictoire à maintenir cette accessibilité générale et à reconnaître le bien-fondé d'exigences particulières à l'entrée dans des profils spécifiques. Ce qui est plus étonnant, c'est que la définition claire de conditions d'entrée ne soit pas plus fréquente et ne concerne finalement que quelques concentrations. Ce dernier type de différenciation est sans doute plus néfaste que l'existence même de conditions, plus éliminatoire aussi. Ce qu'il faudrait plutôt promouvoir, à la fois pour assurer le développement plus général de la qualité et de la rigueur au secondaire et pour soutenir les élèves dans leurs démarches d'exploration et d'orientation, c'est qu'on précise des conditions d'admission au collège pour un ensemble plus large de matières et de profils de formation. À l'instar de ce qui se produit pour les candidats aux sciences, pourquoi les candidats aux lettres ou aux sciences humaines, par exemple, ne devraient-ils pas attester de performances élevées dans les matières pertinentes, même si celles-ci font partie des cours obligatoires? Pourquoi les cours à option autres que les cours de sciences et de mathématiques n'offriraient pas aussi des occasions valables de tester leurs goûts et leurs aptitudes?

En somme, les élèves eux-mêmes seraient les premiers à bénéficier d'un accroissement et d'une généralisation des exigences attachées à l'obtention du D.E.S. Certes, celui-ci doit demeurer un diplôme de base prévu pour le plus grand nombre: aussi ne s'agit-il pas d'en faire un instrument d'élimination. Mais sa validité et sa fonction d'orientation et de prédiction pourraient être sensiblement améliorées si on l'assortissait d'informations, voire de mentions différenciées de niveaux de performances, et si l'on étendait et équilibrait les exigences préalables à l'entrée dans un ensemble plus large de profils du collégial[9].

C'est pourquoi le Conseil:

3. *recommande au ministre de l'Éducation de faire de* la valorisation du D.E.S. comme attestation et comme prédicteur fiables *un objectif urgent, à l'atteinte duquel contribueraient grandement des exigences et des pratiques d'évaluation plus serrées, une sanction plus différenciée et la définition de conditions d'entrée pour un ensemble plus large de profils d'études subséquents.*

3.4 Des possibilités plus riches de diversification

On l'a déjà noté avec insistance, notre deuxième cycle du secondaire est d'une exceptionnelle homogénéité. Ce trait n'est d'ailleurs pas étonnant outre mesure, puisque, survenant plus tôt qu'ailleurs dans le curriculum, il prolonge les perspectives du premier cycle et a ainsi suivi les tendances générales à allonger le tronc commun obligatoire de formation de base. Il n'est donc pas indiqué, particulièrement au moment où tous les intervenants aspirent à la stabilisation des pratiques, de proposer quelque chambardement fondamental de cet état de choses. Mais le Conseil est d'avis que, sans changer les structures établies par le régime pédagogique en vigueur au deuxième cycle, il est possible d'accroître sensiblement les possibilités de diversification des contenus et des cheminements.

La première diversification souhaitable a trait au développement de *cours à option* de qualité dans des domaines malheureusement négligés à l'heure actuelle: on pense ici, par exemple, aux domaines des arts et de la technologie. Autant on doit se réjouir de l'émergence de cours à option de qualité en sciences et en mathématiques, autant on doit déplorer que les autres grands champs de formation de base n'aient pas donné lieu à de semblables développements. La valorisation accentuée des sciences et des mathématiques comme prédicteurs de cheminement et comme préalables ouvrant des portes d'avenir y est sans doute pour beaucoup. Mais il est grand temps de briser cette dynamique anti-pédagogique et de favoriser la mise en place de cours à option exigeants dans un éventail plus large de domaines. Le vacuum actuellement constaté est inquiétant et ne contribue ni à accréditer le D.E.S. ni à soutenir l'engagement de l'ensemble des élèves.

---

9. Ce renforcement des exigences et des préalables doit évidemment avoir sa contrepartie dans l'organisation de la première année du collégial. Il en sera question plus loin dans l'énoncé d'une voie d'action complémentaire. Voir 3.7.

Une deuxième voie de diversification concerne la possibilité, même dans les matières obligatoires, de fréquenter *des cours plus avancés* ou encore davantage conçus à l'intention de candidats intéressés à s'orienter ultérieurement dans les disciplines ou les domaines couverts par ces cours.

On l'a fait remarquer plus haut, il n'est pas sain que les cours à option constituent pratiquement les seules occasions de se mesurer à des exigences pleinement reconnues. Qu'en est-il alors des élèves qui, éventuellement intéressés à s'engager dans les secteurs couverts par les matières obligatoires, n'ont pas la possibilité concrète de se mesurer à des exigences plus serrées ou plus directement destinées à vérifier leurs intérêts et leurs aptitudes? C'est avec raison que l'on ne songe guère à leur offrir des cours à option dans les matières obligatoires: la nécessité d'équilibrer les contenus et de favoriser les explorations milite nettement en ce sens. Il y aurait donc intérêt, comme cela se pratique ailleurs en Amérique du Nord, à prévoir des possibilités d'approfondissement dans les matières obligatoires elles-mêmes. À la manière de certains cours à option actuels, de tels cours plus poussés élargiraient l'éventail des domaines où il serait possible de faire davantage ses preuves.

Cette façon de faire n'a rien à voir avec quelque réhabilitation des « voies ». Le D.E.S. demeurerait, avec ses exigences communes et ses objectifs communs de programmes. Mais, au lieu de faire des objectifs minima la norme des exigences et de l'évaluation, on donnerait la possibilité aux élèves intéressés par les domaines traités dans les cours obligatoires d'enrichir leur formation et, tout comme on le permet pour le secteur des sciences, de préparer plus directement l'avenir de leur choix.

Il est évident que la mise en place de cours à option plus variés et de cours plus avancés dans les matières de base n'est pas une entreprise aisée, réalisable du jour au lendemain, surtout dans les écoles de faible taille. Dans ces écoles, en effet, les contraintes d'organisation sont déjà serrées et n'offrent guère la marge de manœuvre nécessaire à l'instauration de telles pratiques. Par contre, plusieurs écoles secondaires ont une taille qui permettrait assurément cette instauration. Le Conseil est d'avis que, là où la chose est possible, il y aurait grand intérêt à s'orienter en ce sens et à procéder à de telles implantations.

La troisième voie de diversification, c'est la diversification de *la pédagogie elle-même*. On en a beaucoup parlé au cours des années, tout le monde sentant bien qu'un des défis les plus difficiles de l'école est de s'ajuster à la diversité des moyens d'appréhender le réel et de ce qu'on appelle couramment les « styles d'apprentissage ».

Ce sont souvent les discussions entourant la formation professionnelle qui font s'exprimer ce genre de préoccupations. En effet, elles sont l'occasion d'attirer l'attention sur le fait que tous les individus ne sont pas à l'aise dans tous les genres d'apprentissage, certains ayant besoin d'approches plus concrètes, plus orientées vers l'agir, voire vers la manipulation technique. Mais, en même temps, ces discussions permettent aussi souvent de constater que la formation professionnelle apparaît à plusieurs comme le moyen de résoudre les questions soulevées par la nécessité de la diversité des pédagogies. Et c'est là que le bât blesse. Car, en identifiant trop rapidement la formation professionnelle comme solution pédagogique, on risque d'éluder les énormes questions posées à l'école et à sa façon de conduire les élèves à l'atteinte d'objectifs qu'elle considère par ailleurs comme des objectifs de base destinés au plus grand nombre.

La consolidation du deuxième cycle du secondaire et l'amélioration de sa qualité ne se feront pas sans une meilleure prise en compte de ces impératifs de diversification proprement pédagogique. Le traitement trop uniformément théorique ou « académique » des matières de base ne sert ni la qualité ni la démocratisation. Elles l'ont bien compris, toutes ces équipes-écoles qui, mettant en commun leurs ressources de créativité et, il faut le dire, des surcroîts volontaires d'énergies et de travail, se sont engagées dans la mise en œuvre d'approches différentes pour les matières de base elles-mêmes. Depuis plusieurs années, le Conseil suit avec intérêt les « ateliers de culture » de la Polyvalente Le Boisé; il est d'avis que, à la faveur de ces expériences et d'autres analogues, prennent forme des façons de faire sur lesquelles on aurait intérêt à promouvoir une réflexion systématique plus répandue.

Les avantages d'une plus grande diversité au deuxième cycle du secondaire sont nombreux et importants et dépassent largement celui de rendre notre deuxième cycle moins marginal par rapport aux seconds cycles observés ailleurs. Les principaux de ces avantages sont sans doute de réaliser une condition essentielle à l'obtention du D.E.S. pour le plus grand nombre et, en même temps, d'accroître sensiblement la validité et la crédibilité du D.E.S. À quoi il faut ajouter la possibilité d'offrir à plus d'élèves la chance de faire des essais plus significatifs et de les rendre plus satisfaits de leurs propres aptitudes, sans qu'ils doivent être exclus ou dirigés vers des voies de sortie déclassées à l'avance.

C'est dans ces perspectives que le Conseil:

4. *recommande au ministre de l'Éducation d'accélérer* la diversification des contenus de formation *offerts au deuxième cycle, notamment par le développement de cours à option dans un ensemble plus varié de domaines et par l'établissement de cours plus avancés dans les matières obligatoires;*

5. *souligne de nouveau que, dans un curriculum commun et obligatoire, la* diversification des approches et des pratiques pédagogiques *demeure, bien plus que les éliminations et les orientations professionnelles hâtives, le moyen privilégié d'accroître les chances de succès du plus grand nombre d'élèves.*

3.5 Une spécificité plus nette pour la formation professionnelle

Sans préjuger de l'avis que le Conseil aura à émettre sous peu sur les nouvelles dispositions du régime pédagogique relatives à la place de la formation professionnelle au secondaire, un certain nombre de voies d'action peuvent être dès maintenant proposées, qui découlent des travaux menés sur le rôle et le contenu du deuxième cycle du secondaire. Appelées par les expériences convergentes des usagers eux-mêmes, ces voies d'action trouvent dans l'étude comparative des systèmes d'enseignement des confirmations particulièrement éloquentes.

Une première amélioration consisterait, comme le prévoient d'ailleurs l'esprit et la logique du régime pédagogique de 1981, *à mieux distinguer et à mieux circonscrire la formation professionnelle* par rapport à l'ensemble du curriculum de formation de base. L'intention d'instituer une certification distincte (D.E.P.) est excellente; elle devrait être maintenue. Ainsi serait plus clairement reconnu le contenu spécifique de cette formation et serait dissipé tout malentendu concernant les objectifs de la formation professionnelle. Celle-ci doit préparer à l'exercice de fonctions identifiables sur le marché du travail. En en faisant une voie de formation de base pouvant même satisfaire aux exigences de l'obligation de la fréquentation scolaire, on entretient des ambiguïtés et sur la formation de base minimale et sur la formation professionnelle. Même si des raisons historiques expliquent qu'on ait fait ici ces options, il n'en demeure pas moins que cela a nourri bien des confusions dont on a mal à émerger, les discours sur l'école de base et sur la formation professionnelle s'entrecroisant et s'opposant sans cesse.

Ce trait nous conduit immédiatement à une deuxième amélioration souhaitable: l'idée de *reporter le moment d'entrer en formation professionnelle* est une idée pleinement valable. À cet égard, le Québec s'est distingué jusqu'ici par un âge d'accès relativement moins élevé que dans les systèmes nord-américains. S'engager à 14 ou 15 ans en formation professionnelle, c'est généralement prématuré, autant quant à l'âge d'accès au marché du travail auquel cela conduit qu'en ce qui concerne la solidité et le contenu de la formation de base préalable. Aussi, même sans entreprendre de discuter ici des modalités ou des moments précis de l'accès, doit-on saluer comme un progrès le fait que le régime pédagogique institue un report de la formation professionnelle par rapport à ce que nous connaissons encore maintenant. Dans la mesure où les programmes de formation professionnelle acquerraient une spécificité plus grande, il serait doublement indiqué qu'on ne s'y engage pas trop jeune; cela ne ferait que tenir compte de ce que le marché du travail accueille aussi difficilement des candidats n'ayant même pas atteint l'âge de la majorité civile. Le fait que des

systèmes nord-américains et européens tiennent autant compte de l'âge que du niveau de scolarité n'est pas sans enseignement.

En revanche, parce que cela fait partie des objectifs mêmes de tout deuxième cycle du secondaire, il faut qu'il soit possible pour un élève ayant atteint un certain âge, ayant réalisé les apprentissages de base requis et souhaitant s'orienter de cette façon, de s'engager en formation professionnelle. Cela serait d'autant plus indiqué que la formation professionnelle serait mieux distinguée du curriculum de formation de base. À cet égard, à moins de consentir à ne subir que les inconvénients des particularités de notre deuxième cycle — notamment son homogénéité et sa « précocité » —, il nous faudra définir des voies d'accès qui, tout en tenant compte des acquis jugés nécessaires pour tous, prennent aussi en considération la maturité personnelle et la liberté de choix d'individus ayant dépassé l'âge de la fréquentation scolaire obligatoire. La réflexion collective devra progresser à ce sujet.

Une troisième amélioration a trait *à la qualité et à la consistance des programmes* de formation professionnelle. Ceux-ci doivent comporter des exigences de bon niveau et préciser les connaissances et les compétences préalables à l'admission. À cet égard, le fait qu'on ait étroitement imbriqué la formation professionnelle dans le curriculum scolaire de base et qu'on l'ait souvent considérée comme remède pédagogique n'a pas aidé la nécessaire valorisation de ces voies de formation. Certains discours actuels, qui voient dans la formation professionnelle un moyen de prévenir l'échec scolaire ou de tenir compte de l'incapacité de certains élèves d'obtenir un D.E.S., continuent malheureusement à ancrer de néfastes préjugés dans les esprits.

La formation professionnelle a ses exigences propres; elle n'est pas une voie de garage et d'évitement. Elle n'est pas davantage et nécessairement la meilleure solution aux problèmes d'adaptation et d'apprentissage. En ne craignant pas de définir clairement les conditions d'accès — dans un monde travaillé par une révolution technologique, ces conditions ne peuvent pas être à rabais —, on ferait beaucoup pour le développement de nos dispositifs de formation professionnelle, comme aussi pour la poursuite des visées de la formation de base.

Une quatrième amélioration concerne l'*organisation des modes de dispensation des programmes* de formation professionnelle. En distinguant mieux la formation professionnelle de la scolarité de base, en en reportant l'âge d'accès et en en précisant les seuils préalables de compétence, il devient possible et acceptable de mettre en place des modes plus concentrés et plus intensifs de dispensation. Des témoignages convergents soulignent que, en deçà de certains degrés d'intensité, la formation professionnelle a tendance à se diluer; l'intérêt des élèves aussi.

Cette concentration du cheminement de formation pourrait, dans certains cas, s'accompagner d'une certaine concentration géographique. On peut comprendre que les discussions en cours sur une éventuelle carte des enseignements vont dans ce sens. Plus difficilement justifiable dans un contexte où la formation professionnelle constituait une voie de scolarisation de base, pratiquement accessible dès l'âge de 14 ans, et devait donc être conçue à la lumière d'impératifs élémentaires d'accessibilité, une certaine rationalisation géographique des ressources devient dès lors praticable. Celle-ci serait même de nature à favoriser l'émergence de centres de qualité dont l'accès serait marqué d'exigences accrues et ne permettrait décidément plus de considérer la formation professionnelle comme filière de deuxième ordre.

Très liée aux précédentes, une cinquième amélioration peut être identifiée: elle a trait aux moyens *d'aider financièrement les élèves* intéressés à s'engager dans les programmes de formation professionnelle, en particulier les élèves qui ont à se déplacer pour pouvoir s'inscrire dans un centre dispensant certains programmes ou qui optent pour une formation professionnelle après avoir terminé leurs études secondaires.

La question est difficile, mais elle est régulièrement soulevée par de nombreux intervenants. Alors que ceux qui vont au collège ont accès au système de prêts et bourses, les élèves qui poursuivent, au secondaire même, une sixième année consacrée à la formation professionnelle ne peuvent pas en

bénéficier. Des comparaisons troublantes se font alors entre les deux groupes d'élèves du même âge et parvenus à la même année de scolarité, sans qu'on puisse aisément légitimer les différences de traitement. Cela constitue même une sorte d'incitation à ne pas choisir un programme professionnel de l'ordre secondaire, bien que le goût, les aptitudes et la volonté d'accéder au marché du travail pourraient autrement y orienter.

La conjoncture actuelle du système de prêts et bourses ne se prête sans doute pas d'emblée à l'accroissement des populations admissibles. Il n'est pas sûr non plus que les perspectives et les principes sociaux qui sous-tendent le système de prêts et bourses conviennent d'emblée aussi bien aux réalités de l'ordre secondaire qu'à celles de l'enseignement supérieur. C'est sans doute en raison de ces différences que le moyen prévu pour aider certains groupes d'élèves à poursuivre leur formation professionnelle au secondaire a plutôt pris la forme d'une « aide à la pension », destinée aux élèves qui ont à quitter leur localité pour pouvoir s'inscrire dans certains programmes de formation. Avec un maximum fixé à 1 500 $ depuis plusieurs années, ces allocations sont de plus en plus nettement insuffisantes et supportent très mal les comparaisons avec le système d'aide prévalant au collégial. Le Conseil est d'avis que, à défaut de pouvoir procéder à une extension du système de prêts et bourses à ceux qui poursuivent leur formation professionnelle au secondaire au-delà des études de base, il faudrait au moins hausser le montant maximal des prestations d'aide à la pension. La situation actuelle et les incitations qui, de fait, s'exercent à l'encontre de l'inscription en formation professionnelle devront le plus tôt possible faire l'objet d'une reconsidération plus réaliste: le développement d'un réseau rationalisé et de qualité pour la formation professionnelle du secondaire pourrait bien en dépendre.

Sans anticiper sur l'avis spécifique qu'il aura sous peu à donner concernant les ajustements qui seront apportés au régime pédagogique, le Conseil soumet dès maintenant les propositions suivantes. Il

6. *souligne qu'une* distinction plus nette entre formation professionnelle et scolarité de base *permettrait des modes plus intensifs, plus exigeants et plus stimulants de dispensation et de sanction des programmes professionnels et aiderait à résoudre les difficultés soulevées par l'entrecroisement des discours relatifs à l'une et à l'autre;*

7. *recommande au ministre de l'Éducation de s'aligner sur la tendance générale* à reporter l'accès à la formation professionnelle *à un moment qui tienne compte aussi bien de l'âge des candidats que de leurs acquis de formation de base;*

8. *recommande au ministre de l'Éducation de considérer l'accès à une* aide financière *réaliste et équitable comme un élément important de tout plan d'action relatif à la formation professionnelle et d'améliorer le système actuel d'aide à la pension prévu pour certains élèves du secondaire professionnel.*

3.6 L'allongement du premier cycle

Le régime pédagogique fixe en troisième année du secondaire le début du deuxième cycle. L'analyse interne et comparée de l'ensemble de notre ordre secondaire inciterait plutôt à fixer ce début en quatrième année. Le Conseil est d'avis qu'il y aurait plusieurs avantages à procéder à ce déplacement. Assortie de quelques mesures relatives au mode de sanction, cette modification lui apparaît même franchement souhaitable.

Il faut d'abord convenir que, par son contenu presque totalement uniforme, la troisième année du secondaire tient davantage du premeir cycle que du deuxième cycle, celui-ci se distinguant habituellement par l'accroissement des choix d'options. En fait, les trois premières années de notre secondaire forment un continuum homogène qu'il y aurait intérêt à considérer comme tel.

Cette reconnaissance d'un premier cycle de trois ans nous rapprocherait des pratiques généralement observées. Elle confirmerait plus clairement que, au Québec, les objectifs communs et minimaux de scolarité forment un bloc de neuf années, d'ailleurs entièrement couvertes — sauf pour de très rares exceptions — par l'obligation légale de fréquenter l'école. Du coup, on amenuiserait la précocité tout à fait originale de notre deuxième cycle et on affirmerait très clairement que, avant la quatrième année du secondaire, il n'y a vraiment aucun début de spécialisation, surtout pas de spécialisation proprement professionnelle. On clarifierait également par là les objectifs visés par les « cheminements particuliers de formation » au premier cycle du secondaire.

Pour tirer pleinement profit de ce découpage modifié, il conviendrait d'instituer, à la fin de la troisième année, *une étape plus nette d'évaluation et de sanction.* Sans nécessairement aller jusqu'à instaurer un nouveau certificat ou diplôme intermédiaire, on pourrait accorder un poids particulier au bulletin de troisième année et aux évaluations dont il atteste. On pourrait même établir que les résultats obtenus soient pris en compte pour l'admission à des cours plus avancés dans les matières concernées par ces résultats. Aussi bien pour la qualité de leurs engagements que pour les choix qu'ils auront à faire, les élèves ont tout à gagner d'une étape mieux définie et plus clairement sanctionnée. La diversification qui s'opère effectivement à partir de la quatrième année du secondaire — dans la situation actuelle définie par l'ancien régime, cela peut même aller jusqu'à une spécialisation professionnelle — pourrait ainsi tabler sur de meilleures assises. Si des hésitations peuvent avoir cours ici et là sur l'opportunité de considérer le D.E.S. comme un « minimum vital », on peut escompter que personne ne prônera qu'on puisse aller en deçà de neuf années de scolarité commune de base.

La définition de cette nouvelle étape devrait normalement entraîner que la sanction rattachée à l'obtention du D.E.S. ne porte plus sur l'ensemble des cinq années du secondaire, comme le prévoit le régime pédagogique. Outre que les données actuelles laissent entrevoir que des retards sont déjà enregistrés dans l'accumulation des 130 unités prévues, cette façon de faire constitue, on l'a vu, un cas d'espèce qui ne facilite guère l'établissement d'un véritable deuxième cycle. Tout en considérant évidemment comme acquis que le premier cycle a été réussi — ce dont il faudra mieux s'assurer —, *la sanction du D.E.S. devrait porter sur les performances du seul deuxième cycle.*

En plus de mieux traduire le contenu et les particularités de chacun des deux cycles, ce déplacement de la césure d'étape aurait aussi l'avantage de diriger la dynamique du deuxième cycle vers les années ultérieures d'études et de formation. En effet, tout milite en faveur d'une ouverture du deuxième cycle « vers le haut » et d'une articulation plus organique avec la douzième année d'études, que celle-ci consiste en une sixième année de formation professionnelle au secondaire ou en une première année d'études collégiales. Nos taux de scolarisation, les comportements des élèves et les particularités structurelles de notre système d'éducation nous invitent à une approche du deuxième cycle du secondaire qui n'institue pas de cloison organisationnelle trop étanche entre la dixième et la douzième années d'études. Ce que plusieurs appellent la « zone grise » de la sixième année du secondaire illustre bien la nécessité d'une vision plus dynamique de la réalité.

Ce déplacement de la césure d'étape entre le premier cycle et le deuxième cycle n'exige, de soi, ni chambardement de structures ni nouveaux regroupements physiques. Les formes actuelles de regroupement des élèves inscrits au premier cycle sont d'ailleurs déjà fort diverses: en 1983-1984, on retrouvait près de 8 000 élèves de premier cycle dans des écoles primaires, 32 950 élèves dans des écoles secondaires de 1er cycle et 105 860 dans des écoles secondaires et des « polyvalentes » offrant les deux cycles[10]. C'est dire que la spécificité et la continuité du secondaire ne sont pas apparues incompatibles avec une répartition des élèves qui tienne compte de la densité des populations, des contraintes géographiques et des ressources existantes. Certaines régions ont trouvé à cet égard des solutions qui leur conviennent et qu'elles ne pourraient pas modifier aisément. Ce n'est d'ailleurs pas

10. Voir: C.S.E. *Les diverses formes de regroupement des élèves au premier cycle du secondaire.* Avis au ministre de l'Éducation, mai 1985, pp. 7-12.

ce qui leur est suggéré ici. En tout cas, ce serait sûrement mal amorcer une évolution d'abord pédagogique que de commencer par fixer des objectifs de déménagement des élèves. Par contre, dans les écoles que fréquentent la grande majorité des élèves, tout indique qu'on pourrait aisément, si on le jugeait à propos, traduire l'allongement du premier cycle dans l'organisation scolaire elle-même.

Ce sont les impératifs d'une approche moins mécaniste de nos structures particulières qui, bien plus qu'un seul « ajustement sur papier », justifient ultimement qu'on déplace le moment du début du deuxième cycle. Le Conseil est d'avis qu'un tel déplacement contribuerait à clarifier de multiples enjeux, au bénéfice des premiers intéressés eux-mêmes.

C'est à cette fin que le Conseil:

9. *recommande au ministre de l'Éducation de situer* le début du deuxième cycle en quatrième année *du secondaire, d'instaurer en fin de troisième année une évaluation d'étape préparant l'entrée au deuxième cycle et de limiter aux années du deuxième cycle l'ensemble des cours requis pour la sanction donnant droit au D.E.S.*

3.7 Des passerelles d'ajustement en première année de collège

Les faits révèlent à l'évidence que de nombreux élèves éprouvent des difficultés majeures d'orientation au cours du deuxième cycle du secondaire et en première année de collège. Certains voient leurs possibilités restreintes, faute d'avoir choisi les « options gagnantes » au secondaire; d'autres, rendus au collège, se découvrent mal à l'aise dans des domaines qui ne leur conviennent pas et, s'ils ne réussissent pas à se réorienter, abandonnent en cours d'année.

Les moyens de diversification prônés dans cet avis devraient accroître pour les élèves les occasions de faire des explorations signifiantes et de tester leurs capacités et leurs goûts. Le nécessaire corollaire de cette diversité accrue devrait consister en des possibilités également accrues de s'ajuster au cours de la première année de collège. Aussi conviendrait-il, particulièrement en première année et plus sytématiquement que ce n'est actuellement le cas, de prévoir l'utilisation des cours « complémentaires » prévus par le régime pédagogique du collégial[11] comme créneaux d'ajustements au profil de formation.

C'est une pratique courante dans les collèges nord-américains que de permettre ainsi aux élèves de suivre au collège certains cours qui n'ont pas été choisis au secondaire et qui, de ce fait, constituent des entraves majeures pour une orientation adéquate; certains collèges québécois ont aussi instauré de telles pratiques de « mise à niveau ». On ne pense pas ici à ces cours de rattrapage qu'on doit parfois dispenser pour reprendre des apprentissages qui auraient dû être réalisés au secondaire. Il faut tout faire pour réduire ce genre de cours, qui ont toujours une allure de piétinement. Il s'agit plutôt de permettre à des étudiants en quête d'une orientation plus satisfaisante et plus productive d'ajuster leur bagage de connaissances ou d'habiletés préalables.

En maints endroits, cette façon de faire permet de contrer d'éventuels effets négatifs découlant de la détermination de préalables pour les finissants du secondaire. Il y a sans doute là un échange de bons procédés dont on peut déplorer qu'il n'ait pas davantage équilibré le caractère unilatéral du discours et des pratiques actuels en matière de préalables. Plus fondamentalement, ce serait un moyen

11. « Les cours complémentaires (...) totalisent huit unités. Ils sont choisis par l'étudiant en vue de répondre à ses besoins particuliers de formation, hors des disciplines comprises dans les cours de concentration et de spécialisation de son programme et à partir des cours publiés dans les Cahiers de l'enseignement collégial ou de cours d'établissement approuvés par le ministre » (article 15). Il n'est pas établi hors de tout doute que ce libellé permet de dispenser les cours d'ajustement dont il est question ici.

d'apporter quelque remède aux problèmes aigus d'orientation d'un nombre important d'étudiants du collège. Au surplus, cette transition en créneaux entre le secondaire et le collégial permettrait de résoudre certains problèmes qui découlent de notre découpage original en quatre ordres d'enseignement. Bâti comme il est, notre deuxième cycle du secondaire appelle ce genre d'articulation plus organique avec le collège[12].

C'est pourquoi le Conseil:

10. recommande au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science d'inscrire plus nettement dans le règlement des études collégiales *la possibilité de dispenser, à titre de cours complémentaires, des* cours d'ajustement *destinés à faciliter des transitions plus harmonieuses entre le collégial et un secondaire lui-même plus clairement différencié.*

3.8 Une nécessaire préparation à la vie active

Les données de fréquentation indiquent que, pour un nombre important d'élèves, le deuxième cycle du secondaire constitue la dernière période de formation avant l'entrée dans la vie active et sur le marché du travail. La situation est plus nette pour ceux qui quittent avec une formation de type professionnel; mais, pour ceux qui quittent l'école avec une formation de type général, voire même sans diplôme, les choses se présentent de manière plus difficile.

Tout se passe comme si le deuxième cycle du secondaire était d'abord conçu pour ceux et celles qui iront au-delà d'une onzième année d'études. Et, alors que la collectivité semble prête à investir quasi indéfiniment dans la formation de ceux qui persévèrent dans les établissements d'enseignement et soigne donc ainsi particulièrement ceux qui étudient plus longtemps, on doit constater qu'elle déverse un nombre important de jeunes dans les structures de la vie active et du travail, sans s'être très systématiquement préoccupée de leur assurer une préparation appropriée ou une transition harmonieuse d'insertion sociale et professionnelle.

Dans un nombre croissant de pays, surtout depuis que s'est installée une crise majeure de l'emploi pour les jeunes, la situation des 17-20 ans devient un enjeu social de première importance et l'objet de politiques diversifiées d'aide à l'entrée dans les rouages de la vie collective. Ici même, au Québec, des mesures dites d'insertion sociale et professionnelle ont été mises en place dans le système scolaire; dans le cadre des mandats du ministère de la Main-d'œuvre, de nombreux programmes ont aussi été établis pour favoriser la reprise du processus de formation et l'entrée dans les circuits de l'emploi ou de l'action communautaire.

Les mentalités se font de plus en plus à l'idée que l'entrée dans la vie active est devenue difficile et que, sans structure d'appui — sans « filet », entend-on parfois dire —, les échecs et les frustrations ont plus de chance de se produire, avec les énormes coûts humains et sociaux qui en résultent. L'école — et tout spécialement le deuxième cycle du secondaire, dont c'est un des rôles propres — ne peut pas ne pas être très directement concernée par ce crucial défi de société. Elle ne peut pas accomplir son travail en donnant l'impression qu'elle laisse à d'autres la responsabilité de recueillir éventuellement les victimes souvent mal en point d'un processus raté d'insertion sociale et professionnelle.

---

12. D'autres mesures de transition pourraient également être envisagées pour certains élèves qu'un D.E.S. trop faible empêche d'aspirer à certaines formations du collégial; l'ajustement pourrait prendre la forme d'un prolongement de séjour au secondaire pendant lequel ces élèves prendraient les cours préparant plus directement à un programme collégial particulier et s'assureraient ainsi une meilleure chance de succès. Il se pourrait bien que, entre le collège et l'université, une transition mieux définie soit aussi indiquée. Le Conseil a inscrit l'étude de cette question à son programme d'activités 1986-1987.

Deux voies d'action se dessinent ici; elles méritent d'être prises en considération, même si elles ne se laissent guère traduire en recettes faciles et même si elles offrent davantage de perspectives que de moyens d'action immédiatement utilisables. La première concerne le développement, à l'intérieur des activités et des programmes existants, d'une pédagogie davantage axée sur *la préparation à la vie active.* Par-delà les contraintes et les limites des mots, on s'entend généralement pour reconnaître qu'il y a des habiletés et des connaissances orientées vers la capacité d'assumer consciemment et avec compétence les défis de base de la vie sociale. Capacité de se comporter fonctionnellement à travers les lois et les structures sociales, capacité de poser les gestes de base de la vie de citoyen, capacité de chercher un emploi, connaissance fonctionnelle des réalités économiques et sociales, expérience minimale du fonctionnement du monde du travail et de l'entreprise, etc. — « Life skills », disent nombre d'écoles américaines. On ne devrait pas quitter l'école sans avoir eu l'occasion, sinon de s'aguerrir face aux réalités de la vie concrète, du moins d'acquérir la capacité même de s'aguerrir.

Ce n'est pas de nouveaux cours ou de nouveaux programmes qu'il s'agit ici. Mais bien plutôt d'approches et d'insistances pédagogiques. Notre curriculum du secondaire comporte assez d'activités du type « formation personnelle et sociale » pour qu'on soit en droit de se demander pourquoi tant de jeunes se plaignent d'avoir été mal préparés à affronter la vie réelle. Le Conseil est d'avis que la situation des élèves qui passent directement de l'école secondaire au marché du travail devrait faire l'objet d'une préoccupation plus marquée et plus concertée.

La seconde piste d'action à explorer concerne l'accompagnement systématique de *la transition entre l'école et la vie active,* en particulier entre l'école et le marché du travail. Ce n'est pas qu'il faille nécessairement transposer ici des systèmes complexes comme ceux qui se développent dans bon nombre de pays européens. Mais, il y a chez nous un vacuum difficilement conciliable avec les besoins connus et avec l'ampleur du drame vécu par les jeunes.

D'importantes actions ont été prises, ces dernières années, pour aider les jeunes, surtout les chômeurs, les assistés sociaux et ceux qui éprouvent des lacunes de formation et des difficultés d'« employabilité ». On ne saurait trop en souligner l'importance et la valeur. La question qui peut se poser concerne le moment où survient ce genre d'intervention. On constate, en effet, que c'est généralement après une certaine période d'essai et d'échec — on précise même habituellement qu'un certain laps de temps doit s'être écoulé depuis le départ de l'école — que de telles chances d'accompagnement et d'appui sont offerts aux jeunes, souvent après avoir diagnostiqué de coûteux dégâts. Quels profits supplémentaires serait-il possible de tirer d'une application moins tardive de telles mesures? Que pourraient produire de tels programmes rendus disponibles, dès la sortie de l'école, à ceux qui estimeraient avoir besoin d'un accompagnement de transition?

Il n'est pas possible de répondre d'emblée à ces questions. Mais le Conseil est d'avis qu'un essai limité et analysé mériterait d'être tenté. Il s'agirait d'expérimenter systématiquement, avec quelques groupes de jeunes volontaires et dans le cadre des programmes existants, une formule d'accompagnement de transition entre l'école et le monde du travail. Ne serait-il pas stimulant de vivre l'expérience d'un stage en entreprise ou d'initiatives communautaires comme un complément de formation, sans devoir attendre qu'une deuxième chance soit offerte après un premier échec? Il n'est ni utopique ni déraisonnable de penser qu'on répondrait ainsi à un des besoins les plus aigus d'une partie non négligeable des élèves du deuxième cycle du secondaire.

C'est pourquoi le Conseil:

11. *recommande que, à l'intérieur des activités et des programmes existants, soit accentué et favorisé le souci d'une pédagogie davantage axée sur la* préparation à la vie active, *en particulier pour les élèves qui ne comptent pas poursuivre leurs études au-delà du secondaire;*

12. *recommande que, en vue d'une action à plus long terme concernant la* transition entre l'école et la vie active, *soit tentée* expérimentalement, *dès la sortie de l'école, l'application de certains programmes actuels de la Main-d'œuvre visant à favoriser l'insertion des jeunes dans les circuits de la vie sociale et professionnelle.*

3.9 Une organisation et des pratiques plus propices à l'orientation

De l'ensemble des propos qui précèdent, il ressort nettement et de multiples manières que l'orientation constitue probablement l'enjeu le plus central du deuxième cycle du secondaire; les témoignages recueillis par le Conseil à l'occasion de la préparation de son rapport annuel 1984-1985[13] le confirment avec vigueur.

Quand on parle d'orientation, on songe assez spontanément aux dispositifs qui, dans la structure et l'organisation de l'école secondaire, sont destinés à soutenir et à accompagner le processus d'orientation des élèves. Parmi les principaux éléments de ces dispositifs, on doit évidemment mentionner les cours d'information scolaire et professionnelle et d'éducation au choix de carrière, de même que les services complémentaires de conseil et d'orientation. On peut aussi y ajouter l'action de l'ensemble des enseignants et des autres éducateurs qui, à la faveur des contacts naturellement suscités par une relation pédagogique de qualité, sont appelés à intervenir d'une manière plus ou moins formelle, à un moment où à un autre du cheminement personnel de décision de l'élève. Beaucoup se souviennent d'ailleurs d'avoir rencontré des éducateurs qui, sans nécessairement être conseillers d'orientation spécialisés, ont joué dans leur cheminement un rôle bénéfique et déterminant.

De fait, ce sont là des aspects majeurs à considérer quand on traite d'orientation. Quoique complémentaires, les aspects que le présent avis a permis de mettre en lumière sont d'un autre ordre. C'est l'organisation même du deuxième cycle du secondaire qui est ici apparue comme un facteur déterminant du processus d'orientation. Il faut essentiellement entendre par là la capacité du deuxième cycle de donner au plus grand nombre possible des occasions de se mesurer à des exigences significatives et révélatrices. Tout le contraire du papillonnage ou du dilettantisme, une exploration profitable des champs du savoir suppose qu'on ait la possibilité de s'y révéler à soi-même et d'y tester ses intérêts et ses capacités. Le renforcement général des exigences et la diversification des champs où il est possible d'exceller peuvent rendre aux élèves des services qu'aucun conseil, si judicieux soit-il, ne peut remplacer.

Ce qui est ultimement en cause, c'est le remplacement d'un système d'orientation, surtout fondé sur l'échec et l'élimination progressive, par des pratiques qui favorisent plutôt la stimulation et l'essai signifiant. Plutôt que de cheminer mollement d'année en année, sans pouvoir se donner à soi-même des signes de ses propres capacités et en attendant de rencontrer l'obstacle finalement insurmontable, bien des élèves gagneraient à relever plus tôt des défis exigeants, au moment où les redressements et les corrections de trajectoire sont encore possibles. Le Conseil est d'avis que l'orientation des élèves est un enjeu qui, par delà les activités et les services qui y sont spécifiquement consacrés, engage l'ensemble du fonctionnement et des pratiques du deuxième cycle, au premier chef le niveau des exigences proposées et la vérité des évaluations mises en œuvre.

C'est pourquoi le Conseil:

13. *souligne que les* besoins d'orientation *des élèves peuvent trouver, dans un deuxième cycle exigeant et offrant des occasions réelles de faire ses preuves et de se révéler, des réponses tout aussi éclairantes que celles fournies par le seul recours à des services spécialisés d'orientation dont tout un système d'évaluation et de sanction neutraliserait quotidiennement l'action.*

---

13. C.S.E., *Apprendre pour de vrai.* Témoignages sur les enjeux et les conditions d'une formation de qualité. Rapport 1984-1985 sur l'état et les besoins de l'éducation. Québec, 1985.

Conclusion

L'organisation de notre système d'enseignement comporte des originalités dont la division en quatre ordres d'enseignement — primaire, secondaire, collégial, universitaire — n'est pas la moindre. Cette particularité se répercute de manière déterminante sur notre deuxième cycle du secondaire, une étape de formation reconnue partout comme un des enjeux éducatifs et organisationnels majeurs de cette fin de XX^{e} siècle.

Dans cet avis, le Conseil a tenu à faire part des conclusions auxquelles conduit l'analyse comparée des systèmes d'enseignement: sous plusieurs de ses aspects, notre deuxième cycle du secondaire constitue un cas pratiquement unique, avec lequel il nous faut pour ainsi dire composer. Il s'est également appliqué à dégager les grands traits du cheminement des effectifs étudiants à l'intérieur de ces structures qui nous sont propres. Il a tenu à compléter ces données chiffrées par la prise en compte d'observations de caractère plus qualitatif, recueillies et analysées au cours de rencontres et d'échanges sur le terrain.

Les voies d'action proposées au terme de ces analyses constituent un ensemble dont les pièces renvoient les unes aux autres, comme les éléments complémentaires d'une stratégie qui se veut cohérente. Elles sont toutes praticables sans qu'il soit besoin de se livrer à des modifications structurelles dévoreuses de temps et d'énergie. Tout compte fait, elles ne font que donner écho à un message actuellement répété et martelé de tout côté, y compris chez les premiers intéressés: il faut stimuler le développement du potentiel des élèves et, à cette fin, accroître les occasions de se mesurer, dès l'école, à de vrais défis et à de vraies exigences. Le Conseil est d'avis que les voies d'action suggérées ici permettraient de progresser de manière réaliste dans cette direction.

Tenant compte de l'ensemble de ce contexte, le Conseil:

1. *réaffirme sa conviction que* l'accès généralisé au D.E.S. *constitue un objectif souhaitable et raisonnable et appuie le Ministère dans sa volonté déclarée d'inciter le plus grand nombre possible de citoyens à obtenir au minimum le diplôme d'études secondaires;*

2. *recommande au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science de considérer* les comportements de fréquentation et de réussite observés lors de la douzième année d'études *comme un enjeu particulièrement déterminant pour l'amélioration des performances québécoises de scolarisation;*

3. *recommande au ministre de l'Éducation de faire de* la valorisation du D.E.S. comme attestation et comme prédicteur fiables *un objectif urgent, à l'atteinte duquel contribueraient grandement des exigences et des pratiques d'évaluation plus serrées, une sanction plus différenciée et la définition de conditions d'entrée pour un ensemble plus large de profils d'études subséquents;*

4. *recommande au ministre de l'Éducation d'accélérer* la diversification des contenus de formation *offerts au deuxième cycle, notamment par le développement de cours à option dans un ensemble plus varié de domaines et par l'établissement de cours plus avancés dans les matières obligatoires;*

5. *souligne de nouveau que, dans un curriculum commun et obligatoire,* la diversification des approches et des pratiques pédagogiques *demeure, bien plus que les éliminations et les orientations professionnelles hâtives, le moyen privilégié d'accroître les chances de succès du plus grand nombre d'élèves;*

6. *souligne qu'une* distinction plus nette entre formation professionnelle et scolarité de base *permettrait des modes plus intensifs, plus exigeants et plus stimulants de dispensation et de sanction des programmes professionnels et aiderait à résoudre les difficultés soulevées par l'entrecroisement des discours relatifs à l'une et à l'autre;*

7. *recommande au ministre de l'Éducation de s'aligner sur la tendance générale* à reporter l'accès à la formation professionnelle *à un moment qui tienne compte aussi bien de l'âge des candidats que de leurs acquis de formation de base;*

8. *recommande au ministre de l'Éducation de considérer l'accès à une* aide financière *réaliste et équitable comme un élément important de tout plan d'action relatif à la formation professionnelle et d'améliorer le système actuel d'aide à la pension prévu pour certains élèves du secondaire professionnel;*

9. *recommande au ministre de l'Éducation de situer* le début du deuxième cycle en quatrième année *du secondaire, d'instaurer en fin de troisième année une évaluation d'étape préparant l'entrée au deuxième cycle et de limiter aux années du deuxième cycle l'ensemble des cours requis pour la sanction donnant droit au D.E.S.:*

10. *recommande au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science d'inscrire plus nettement dans* le règlement des études collégiales *la possibilité de dispenser, à titre de cours complémentaires, des* cours d'ajustement *destinés à faciliter des transitions plus harmonieuses entre le collégial et un secondaire lui-même plus clairement différencié;*

11. *recommande que, à l'intérieur des activités et des programmes existants, soit accentué et favorisé le souci d'une pédagogie davantage axée sur la* préparation à la vie active, *en particulier pour les élèves qui ne comptent pas poursuivre leurs études au-delà du secondaire;*

12. *recommande que, en vue d'une action à plus long terme concernant la* transition entre l'école et la vie active, *soit tentée* expérimentalement, *dès la sortie de l'école, l'application de certains programmes actuels de la Main-d'œuvre visant à favoriser l'insertion des jeunes dans les circuits de la vie sociale et professionnelle;*

13. *souligne que les* besoins d'orientation *des élèves peuvent trouver, dans un deuxième cycle exigeant et offrant des occasions réelles de faire ses preuves et de se révéler, des réponses tout aussi éclairantes que celles fournies par le seul recours à des services spécialisés d'orientation dont tout un système d'évaluation et de sanction neutraliserait quotidiennement l'action.*

Bibliographie

COLLÈGE DE SHERBROOKE

Rapport sur le questionnaire-sondage, « *Besoins et attentes des étudiants(es) du Collège de Sherbrooke,* Sherbrooke, avril 1985.

COMMISSION SCOLAIRE EASTERN TOWNSHIPS

Éducation coopérative, Lennoxville, Québec, 1985.

CONSEIL DE L'EUROPE

Research Perspectives on the Transition from School to Work, Report of a European Contact Workshop Organised by the Institute of Education (ECF) under the Auspices of the Council of Europe with the Participation of the Commission of the European Communities, Bruges, July 1977.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

Apprendre pour de vrai. Témoignages sur les enjeux et les conditions d'une formation de qualité, Rapport 1984-1985 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1985.

La formation scientifique des jeunes du secondaire, Avis au ministre de l'Éducation, Québec, juin 1984.

Les diverses formes de regroupement des élèves au premier cycle du secondaire. Avis au ministre de l'Éducation, Québec, mai 1985.

CORPORATION PROFESSIONNELLE DES CONSEILLERS D'ORIENTATION DU QUÉBEC

L'orientation professionnelle, volume 21, numéro 1, Montréal, été 1985.

GUÉRETTE, Jean-Louis

« Les jeunes, l'école et le marché du travail: un problème d'envergure », Congrès de l'Association canadienne d'éducation, Québec, septembre 1985.

GOUVERNEMENT DU CANADA, STATISTIQUE CANADA

L'éducation au Canada, Revue statistique pour 1983-1984, Ottawa, 1985.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC

Ministère de l'Éducation, Programme d'études, *Éducation au choix de carrière,* Québec, 1981.

Ministère de l'Éducation, Règlement concernant le régime pédagogique du secondaire, Québec, 1981.

LANGLOIS, S.

« Les rigidités sociales et l'insertion des jeunes dans la société québécoise », Communication au colloque *Les jeunes dans la société contemporaine,* Institut québécois de recherche sur la culture, octobre 1985.

LARSEN, H.

"Preparing for Profound Technical Change: the Case of Atlantic Canada", Communication à la deuxième Conférence annuelle *Atlantic Faces the Chips,* Moncton, novembre 1984.

MARSOLAIS, A., PARÉ, J.-L., VALOIS, P., *Le deuxième cycle d'enseignement secondaire ou son équivalent: comparaison de sept systèmes d'éducation avec le système d'éducation du Québec.* Québec, C.S.E., 1986.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE

L'école maternelle, son rôle, ses missions. Paris, Centre national de documentation pédagogique, 1986.

NATIONAL ECONOMIC DEVELOPMENT OFFICE

Competence and Competition. Training and Education in the Federal Republic of Germany, the United States and Japan. London, 1984.

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES

La formation après la scolarité obligatoire, Paris, 1985.

CENTRE POUR LA RECHERCHE ET L'INNOVATION DANS L'ENSEIGNEMENT, *Les études et le travail vus par les jeunes,* Paris, 1983.

PHI DELTA KAPPA

School and Business Partnerships, Center on Evaluation Development and Research, Exemplary Practice Series 1985-1986, no 1, Bloomington.

POWELL, FARRAR et COHEN

The Shopping Mall High School, Boston, Houghton Mifflin Co., 1985.

SIZER, T.R.

Horace's Compromise, The Dilemma of the American High School, Boston, Houghton Mifflin, 1985.

UNITED STATES DEPARTMENT OF EDUCATION,

Partnerships in Education: Education Trends for the Future, Washington, 1984.

What Works. Research About Teaching and Learning. Washington, 1986.

COMMISSION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Présidente

Pierrette GIRARD-FRARÉ
Laval

Membres

Hildburg BARKANY
Présidente du comité de parents
Commission scolaire de Saint-Jérôme
Saint-Jérôme

Joseph BOUCHARD
Coordonnateur de l'enseignement professionnel
Commission scolaire régionale du Bas St-Laurent
Rimouski

Marcel BUSQUE
Enseignant
Polyvalente de Saint-Georges
Saint-Georges Ouest

Gisèle CHARLEBOIS
Enseignante
Polyvalente Mgr Richard
Baie d'Urfé

Micheline DIONNE-GAGNON
Enseignante
Polyvalente de Jonquière
Shipshaw

Jean-Vianney JUTRAS
Directeur des Affaires sociales
Montréal

Dominic R. MARTINI
Directeur
Polyvalente Macdonald-Cartier
St-Bruno

Marcel MIUS D'ENTREMONT
Coordonnateur de l'enseignement général
Commission scolaire régionale de Tilly
Sainte-Foy

Dominique MORISSETTE
Professeur
Université du Québec à Trois-Rivières
Québec

Lionel POTVIN
Directeur général
Collège Mérici
Sainte-Foy

Marie-Claude RAIL
Étudiante
Québec

Frances ROTMAN
Directrice
Dunrae Gardens School
Montréal

Coordonnateur

Maurice GINGRAS

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

Président
Pierre LUCIER
Québec

Vice-président
Lucien ROSSAERT
Secrétaire général et
Directeur des services aux étudiants
Commission scolaire de Richelieu Valley
Mont-Saint-Hilaire

Membres
Kathryn ANDERSON
Directrice
Centre Dialogue de l'Église unie du Canada
Montréal

Louis BALTHAZAR
Professeur
Département des Sciences politiques
Université Laval
Québec

Daniel BARIL
Président
Mouvement laïque québécois
Outremont

Danièle BÉDARD
Psychologue
Lachine

Jules BÉLANGER
Professeur
Département de français
CEGEP de la Gaspésie et des Îles
Gaspé

Christiane BÉRUBÉ
Directrice générale
Centraide Bas-Saint-Laurent
Rimouski

Ghislain BOUCHARD
Vice-président
(gestion des ressources humaines et affaires juridiques)
et Secrétaire
Québec-Téléphone
Rimouski

Donald BURGESS
Professeur
Département de l'administration et des politiques scolaires
Université McGill
Verdun

Claude CAPISTRAN
Directeur général
Commission scolaire de Varennes
Contrecoeur

Germain GAUTHIER
Professeur
Sillery

John F. GECI
Président
Entreprises E.M.C.
Montréal

Pierrette GIRARD-FRARE
Orthopédagogue
Laval

Pierrette GODBOUT-PERREAULT
Organisatrice communautaire
Secrétaire de la confédération des
organismes familiaux du Québec
Saint-Hyacinthe

Monique MUS-PLOURDE
Montréal

Yvan PELLETIER
Directeur de l'enseignement
Commission scolaire Jean-Chapais
Kamouraska

Jacques RACINE
Doyen
Faculté de Théologie
Université Laval
Québec

Joseph-Octave-Raymond ROCHON
Administrateur
Maire de La Motte
La Motte

Françoise SIMARD
Enseignante en histoire
et en enseignement religieux
École secondaire Lafontaine
Chicoutimi

Victor TEBOUL
Écrivain
Montréal

Louise VANDELAC
Professeur
Département de sociologie
Université du Québec à Montréal
Montréal

Membres d'office
Jean-Guy BISSONNETTE
Président
Comité catholique
Greenfield-Park

Howard G. MARTIN
Président
Comité protestant
Pierrefonds

Membres adjoints d'office
Thomas J. BOUDREAU
Sous-ministre

Ann SCHLUTZ
Sous-ministre associée pour la
foi protestante

Michel STEIN
Sous-ministre associé pour la
foi catholique

Secrétaires conjoints
Alain DURAND
Raymond PARÉ